# Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:

## Diagnóstico e Prática Pedagógica

# Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:
## Diagnóstico e Prática Pedagógica

**Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio**
**Nerli Nonato Ribeiro Mori**

**Prefácio**

Anna Maria Lunardi Padilha

Maringá
2013

**Projeto gráfico / diagramação:** Hugo Alex da Silva
**Capa:** Hugo Alex da Silva
**Ilustração da Capa:** Ana Paula Umbelino de Oliveira. **Amarrações.**
**Revisão:** Nerli Nonato Ribeiro Mori
**Ficha catalográfica:** Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066)
**Fonte:** Garamond / Lucida Sans
**Tiragem - versão impressa:** 1.500 exemplares
**Financiamento:** MEC-FNDE

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**
**(Eduem - UEM, Maringá – PR., Brasil)**

B697t Bonadio, Rosana Aparecida Albuquerque
Transtorno de déficit de atenção / hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica / Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio; Nerli Nonato Ribeiro Mori; Anna Maria Lunardi Padilha, prefácio. – Maringá : Eduem, 2013.
252 p. Il. Color.

ISBN 978-85-7628-575-5

1. Medicalização – Fracasso escolar. 2. Transtorno de Déficit e Atenção e hiperatividade – TDAH. I. Bonadio, Rosana Aparecida Albuquerque, II. Mori, Nerli Nonato Ribeiro. III. Título.

CDD 21.ed. 616.8589

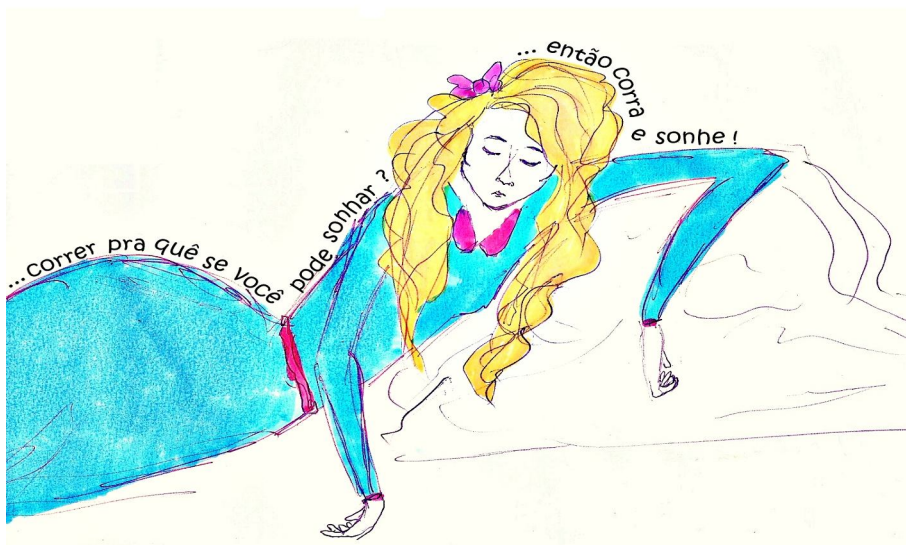
Editora filiada à

**Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá**
Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário
87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (0xx44) 3011-4103 - Fax: (0xx44) 3011-1392
www.eduem.uem.br - eduem@uem.br

# Ilustrações


Ana Paula Umbelino de Oliveira. **Amarrações.** Capa
Jéssica Viega. **Sonhar.** 7
Camila Aparecida Loni. **Energia.** 11
Tania Regina Rosseto. **Luz inerte.** 17
Guilherme Radi Dias. **Sem título.** 23
Ricardo Juliano Staiger. **Sem título.** 63
Rosiane Cristina de Souza. **Ligado na tomada.** 115
Aletheia Alves da Silva. **Borboleteando.** 157
André Luis Onishi. **TDAH 1.** 179
Henrique de Castro Rozada. **TDAH.** 219
Victor Hugo Jordao C. da Silva. **Bom menino.** 231
Flavia Gurniski Beltrami. **Turbilhão de pensamentos.** 243
Lourival Ponce Filho. **Pensamentos I e II** 251
Sergio Augusto Medeiros. **Borboleta**. Capa / Orelha

# Lista de Abreviaturas e Siglas

| | |
|---|---|
| ANVISA | Agência Nacional de Vigilância Sanitária |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| DCM | Disfunção Cerebral Mínima |
| DSM | Manual Estatístico de Diagnóstico de Distúrbio Mental |
| EEG | Eletroencefalograma |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EN | Exame Neurológico |
| ENE | Exame Neurológico Evolutivo |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDUM | Instituto de Defesa dos Usuários de Medicamentos |
| LCM | Lesão Cerebral Mínima |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPH | Metilfenidato |
| PET scan | Tomografia por emissão de pósitrons |
| PROERD | Programa Educacional de Resistência as Drogas e a Violência |
| QI | Quociente de Inteligência |
| SNC | Sistema Nervoso Central |
| SPECT | Tomografia computadorizada por emissão de fóton único |
| TAT | Teste de Apercepção Temática |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade |
| WISC | Escala Wechsler de Inteligência para crianças |

Jéssica Viega. *Sonhar*. Técnica mista sobre papel A3, 2013.

# Sumário

Prefácio .... 13

Apresentação .... 19

Capítulo I
Explicações para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.... 25

Capítulo II
Tendências Pedagógicas e Patologização do Aprender.... 65

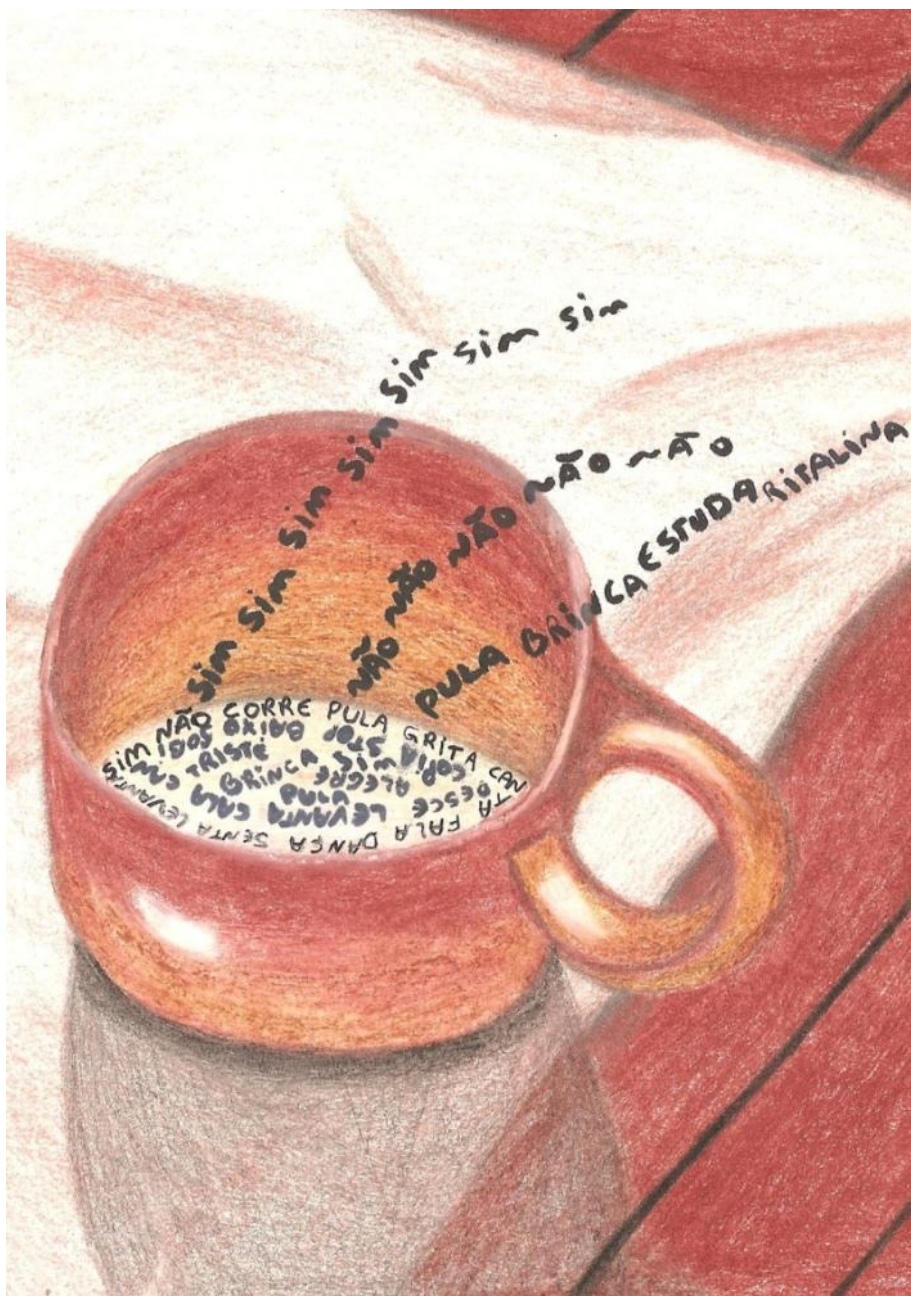
Capítulo III
A Atenção Voluntária na Perspectiva Histórico-Cultural .... 117

Capítulo IV
A Atenção na Escola.... 159

Capítulo V
O TDAH para a Comunidade Escolar.... 181

Considerações Finais.... 221

Referências.... 233

Apêndices.... 245

Camila Aparecida Loni. *Energia* (detalhe). Técnica mista sobre papel A3, 2013.

# Prefácio

Nem todos os leitores têm o costume de ler prefácios. Lê-los, no entanto, pode nos aproximar da obra, convidar-nos a buscar outras fontes, incitar a reflexão sobre outros ângulos ainda não vislumbrados. Há mesmo obras primas em prefácios de escritos, sejam de nossa ou de outras épocas, e, quando me reporto a eles, sinto o temor de não conseguir prefaciar dando o valor devido ao texto principal do livro de Rosana e Nerli que trata de uma grave questão de nossos tempos: a medicalização do fracasso escolar, que entendo ser o fracasso da escola e da sociedade regida pela lógica do capital. A medicalização ocorre quando um fenômeno social é tomado como individual e caracterizado como doença e como tal é tratado: a queixa, o encaminhamento para o setor da saúde, o diagnóstico e o remédio. Mesmo com a racionalidade médica questionada pelos estudos da psicologia e da educação contemporâneos desde as últimas décadas do século XX, o modelo médico ainda se impõe e é isso que os estudos de Rosana e Nerli vêm demonstrar. O que está posto é a complexa relação entre o biológico e o cultural no desenvolvimento humano.

Os estudos a respeito da passagem do estado de natureza para o de cultura que têm como ancoragem teórica a perspectiva histórico-cultural, assumida pelas autoras, explicam que o nascimento biológico não dá conta das funções definidoras do humano do homem. Existe outro nascimento, o cultural, ou seja, o ser humano, ao nascer, é apenas capaz de se tornar humano: necessita, mais do que qualquer outro animal, desde os primeiros instantes de sua vida, das relações sociais, das significações que lhes serão atribuídas; o novo ser é completamente dependente dos seus semelhantes. O individual é, portanto, a encarnação do social.

Ao estudarem sobre o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e seu consequente tratamento medicamentoso, Rosana e Nerli evidenciam a posição contrária, ou seja, a do reducionismo e do determinismo biológico na organização do comportamento humano – visão essa presente com força na área da saúde e incorporada pela educação. O que a escola observa como falta de atenção, comportamento de indisciplina ou inquietude em seus alunos é

visto como provável doença incorrendo em encaminhamento para os profissionais da saúde e na prática da medicalização.

É possível depreender dos estudos do antropólogo Laplantine[1] que a doença, em qualquer sociedade, é percebida como problema e por isso exige uma solução. Para isso confere a alguns membros da sociedade o poder terapêutico. Como as doenças não são só do corpo, mas também do espírito, do psiquismo, da educação, há os que têm o poder terapêutico para curá-las. Identificada como algo externo que ataca os indivíduos, este agente maléfico pode ser o micróbio, o clima, o feitiço, a vontade de Deus, a vida moderna, a família pobre, o meio social, a deficiência, a falta de atenção, a hiperatividade etc. Se veio de fora e acometeu a pessoa, de quem é a responsabilidade? Se as crianças são diagnosticadas como doentes, cujo mal impede que fiquem atentas na sala de aula, de onde ela veio? Em que lugar do corpo humano está ela localizada? Lembremos-nos da frenologia que, no início do século XIX se dizia capaz de determinar características da personalidade e tirar conclusões sobre as capacidades humanas com base no estudo das protuberâncias do cérebro. Ela foi uma das importantes bases para a defesa da eugenia – seleção dos melhores para a purificação da raça – argumento para o racismo e para a morte criminosa de milhões de pessoas.

No início da década de 1920 Lev Semionovich Vigotski já havia dito que a clínica – que andava na esteira da medicina - não dava conta de explicar a natureza do atraso mental ou das dificuldades encontradas nos comportamentos das crianças e que, consequentemente, as práticas desta clínica não eram suficientes porque selecionavam os grupos com base nos aspectos negativos. Disse ele que qualquer pessoa pode compreender o quanto é indesejável a seleção das pessoas de acordo com as particularidades negativas que elas possam ter.

As inquietações que mobilizaram as autoras deste livro foram fecundas: com clareza e crítica aguçada demonstram como é que a função humana cultural – a atenção voluntária – pode, erroneamente, ser tratada como uma entidade desligada de suas condições concretas de relações sociais, pela racionalidade médica e como pode ser aceita como incontestável pela escola e pela família. A força que tem o diagnóstico acaba por ocultar a força das práticas pedagógicas. Rosana e Nerli mostram, entretanto, que outros significados podem ser atribuídos ao que tem sido considerado *transtorno*. Com o olhar da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, oferecem ao leitor atento

---

[1] LAPLANTINE, François. Antropologia da Doença. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

outra concepção, outro mirante de onde olhar para o processo de aprendizado escolar. São palavras das autoras que os diagnósticos enfraquecem o papel da escola e negam o aprendizado como princípio indispensável ao desenvolvimento tipicamente humano.

O livro de Rosana e Nerli torna-se leitura das mais importantes para quem deseja compreender as possibilidades que existem nas ações coordenadas e coletivas dos profissionais da educação e da saúde. Trazendo autores que comungam com a visão histórica e cultural da constituição do humano do homem, afirmam que a atenção voluntária, assim como as demais funções psicológicas superiores, necessita da linguagem por ser ela a que constitui a mediação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento; ela é constitutiva do pensamento e da ação. Conclui que as relações sociais, as interações, as experiências de vida, jogam um papel determinante, deslocando assim, o centro da avaliação diagnóstica: da centralidade no orgânico/individual para a análise das condições sociais concretas de vida do sujeito.

Não se trata de um trabalho fácil, imediato ou mágico, mas de um esforço mediado por opção teórica, estudo e reflexão; trata-se de aceitar o convite de Rosana e de Nerli para a atribuição de novos significados sobre o que seja desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais; para o que seja o papel da escolarização no desenvolvimento dessas funções humanas, entre elas, a atenção voluntária.

Anna Maria Lunardi Padilha

Tania Regina Rossetto. *Luz inerte*. Técnica mista sobre papel A4, 2013.

# Apresentação

Na atualidade são frequentes as queixas relacionadas a problemas de atenção na escola. Um número cada vez maior de crianças recebe o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e a indicação para uso de medicamento, especialmente de cloridrato de metilfenidato, comercializado no Brasil como Ritalina (Laboratório Novartis) e Concerta (Laboratório Janssen-Cilag).

Nos estudos sobre problemas de atenção predominam aqueles para os quais o TDAH é visto como um transtorno orgânico, de ordem neurológica, que compromete a aprendizagem e prejudica o desempenho escolar. Toma força, no entanto, um movimento de denúncia e enfrentamento ao que um grupo de profissionais e pesquisadores entende como medicalização da vida das crianças e dos processos educativos.

Esse cenário indica a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre o desenvolvimento humano e as práticas desenvolvidas no contexto escolar. No intuito de contribuir para o debate esse livro apresenta uma pesquisa pautada na seguinte problemática: Como os problemas de atenção se manifestam no contexto escolar e quais as implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica?

Na busca de respostas para essas questões, partimos do pressuposto da atenção voluntária como uma das funções psicológicas superiores mais importantes para o processo de aprendizagem escolar e de que ela é formada nas relações interpsicológicas e depois internalizadas constituídas como modo individual de as crianças operarem cognitivamente. Compreender esse processo é de extrema importância para evitar e superar explicações que reduzem o problema da atenção aos seus aspectos orgânicos, contribuindo para a psicologização e medicalização de questões escolares.

O reducionismo organicista muitas vezes é acompanhado do discurso de que o diagnóstico e o acesso a medicamentos devem ser garantidos por lei. Para os organicistas é um direito de a família saber quais os impeditivos à aprendizagem do filho e o Estado brasileiro tem a responsabilidade de custear os gastos com o diagnóstico, tratamento e medicação do transtorno.

Devemos considerar que, mediante a expansão do ensino e de sua obrigatoriedade (não de permanência na escola), houve um contingente maior de crianças matriculadas e frequentando os bancos escolares, mesmo que precariamente. Este aumento considerável ampliou o número de crianças reprovadas, evadidas e com dificuldades e/ou distúrbios de aprendizagem, se comparado ao do início do século XX. Justifica-se, assim, o impulso das pesquisas de caráter organicistas para a compreensão do não aprender e, em especial, dos problemas relacionados ao déficit de atenção e hiperatividade. Essas questões são discutidas no primeiro capítulo – *Explicações para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade* – onde retomamos as concepções hegemônicas que cercearam e cerceiam a concepção sobre os problemas de atenção, representada pelo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, destacando critérios diagnósticos, tratamento e a pouca solidez apresentada pelas pesquisas organicistas. Concluímos apontando algumas críticas ao determinismo e ao reducionismo biológico presentes nas pesquisas organicistas.

No segundo capítulo – *Tendências pedagógicas e patologização do aprender*– discutimos como o modo de produção e as relações sociais provocam mudanças na forma de ensinar, criando métodos, disciplinas e organizando a educação para atender aos interesses da classe em domínio. Destacamos a instituição de explicações biológicas para o fracasso escolar e como elementos de ordem pedagógica passam a ser pensados como orgânicos.

O terceiro capítulo – *A atenção voluntária na perspectiva Histórico-Cultural* – versa sobre os instrumentos e os signos como atividades mediadoras, fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ressaltamos diferenças qualitativas entre a atenção involuntária e a atenção voluntária e indicamos estratégias pedagógicas que colaboram com o desenvolvimento da atenção voluntária, destacando o papel do professor e a necessidade de um ensino organizado e intencional com vista ao desenvolvimento humano.

Os procedimentos metodológicos para o trabalho de campo estão registrados no quarto capítulo – *A atenção na escola*. Os dados foram colhidos junto a quatro escolas públicas de Maringá, Paraná. Inicialmente realizamos um levantamento sobre alunos diagnosticados com problemas de atenção; na sequência observamos esses alunos em suas salas de aula e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas, entrevistamos seus pais, professores e a equipe pedagógica da escola.

À luz do referencial teórico, os dados foram analisados e organizados conforme unidades de análise apresentadas no quinto e último capítulo – O TDAH para a comunidade escolar. Os resultados delineiam um quadro dos significados atribuídos ao diagnóstico de TDAH, do poder delegado ao medicamento e da permanência de uma prática pedagógica pouco promotora do desenvolvimento da atenção voluntária. O problema da atenção e do controle voluntário do comportamento são entendidos pelos professores como orgânico e, por isso, a medicalização é o foco e não a prática pedagógica.

O caminho percorrido na pesquisa pretendeu superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade na compreensão e enfrentamento de questões escolares pautadas pela atenção. Em **Considerações finais** reafirmamos a importância do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da atenção e do controle voluntário do comportamento, essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, características específicamente humanas e necessárias para a apreensão dos conhecimentos.

Finalizamos a apresentação agradecendo aos alunos, pais, professores e equipe pedagógica que participaram da pesquisa. Com eles avançamos para além das páginas dos livros e aprendemos sobre os problemas de atenção na família e na escola.

As obras que ilustram o livro foram produzidas por alunos do Curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. A eles e seus professores agradecemos pelo talento e disponibilidade para pensar problemas de atenção em imagens.

Esperamos que a pesquisa e seus resultados possam contribuir para os estudos sobre o TDAH, especialmente sobre aspectos da prática pedagógica para alunos com esse diagnóstico.

Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio
Nerli Nonato Ribeiro Mori

Guilherme Radi Dias. *Sem título*. Desenho digital, 2013.

Capítulo I

# Explicações para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

## Introdução

Pesquisar sobre os problemas de atenção no contexto escolar lança-nos a um grande desafio: compreender como as crianças e adolescentes estão sendo diagnosticados com Transtorno de Déficit e Atenção e Hiperatividade – TDAH; conhecer os encaminhamentos e as intervenções realizadas por médicos, professores, psicólogos, fonoaudiólogos e demais especialistas fora e intramuros da escola.

Esse tema não é novo, muitas pesquisas foram e estão sendo realizadas, sendo que algumas enfatizam os problemas de atenção em seus aspectos orgânicos; dentre essas, destacamos as realizadas por Barkley (2008); Benczik (2000); Rotta (2006) e Kaefer (2006). Outras, como as de Sucupira (1985); Moysés (2008); Collares e Moysés (1994), Eidt (2004) e Leite (2010) contestam o caráter organicista pautado exclusivamente na administração medicamentosa.

Nesse primeiro momento, apresentamos um panorama histórico sobre a temática em questão. Posteriormente, levantamos algumas críticas aos argumentos defendidos pela lógica organicista pautada no determinismo biológico para explicar questões escolares, incluindo aquelas de problemas de atenção.

## O TDAH no olhar da ciência médica

Para Cypel (2007), é difícil precisar quando a literatura passou a determinar as manifestações de desatenção e hiperatividade como condições particulares ao indivíduo. A existência de crianças desatentas e hiperativas sempre se fez presente na humanidade, constituindo-se como um grupo que apresentava alterações comportamentais.

Talvez a constituição familiar e a rigidez escolar dos séculos anteriores continham mais esses comportamentos ou até mesmo limitassem o seu aparecimento, uma vez que, em um período no qual o

tempo não era tão acelerado, em que as mudanças tecnológicas não eram tão rápidas e a convivência entre as pessoas era mais ampla, essas crianças eram acolhidas socialmente com mais naturalidade.

Os problemas da infância, segundo Benczik (2000), já eram mencionados em grandes civilizações. Galen, por exemplo, um médico grego, foi o primeiro a indicar o ópio para o tratamento de cólica infantil, inquietação e impaciência. Em relação ao início dos estudos sobre a hiperatividade, Barkley (2008) pontua que o TDAH já era descrito, desde 1865, nas poesias do médico Heinrich Hoffman, as quais representavam as experiências de sua prática clínica, referente a doenças típicas da infância. Entretanto, os méritos científicos foram dedicados a George Still e Alfred Tredgold, considerados pioneiros no estudo clínico de crianças com características comportamentais semelhantes ao que atualmente se denomina TDAH.

Aproximadamente na década de 1890, ao trabalhar com pessoas que apresentavam sintomas de inquietude, impaciência e desatenção, assim como comportamentos típicos de sujeitos com retardo mental, sem presença de trauma, alguns médicos levantaram a hipótese de que este conjunto de comportamentos seria resultante de disfunções ou de um dano cerebral (BENCZIK, 2000).

Kaefer (2006) destaca que o interesse em entender a neuropsicologia dos Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade se faz presente desde a primeira metade do século XX. Estudos referentes à neurologia e à psicologia da aprendizagem verificaram que algumas crianças com inteligência preservada apresentavam dificuldades em reter informações o que comprometia a aprendizagem. Tais crianças apresentavam comportamentos predominantes como falta de constância na atenção, a hiperatividade e a impulsividade; este conjunto era descrito como comportamento agitado e sem parada.

Em 1902, Still descreveu 43 casos de crianças com problemas de atenção, todas atendidas por ele, afirmando que a atenção é um aspecto importante no controle moral do comportamento. Suas observações identificaram que a maioria das crianças apresentava excesso de atividade, muitas eram impetuosas, agressivas ou desafiadoras, demonstravam, ainda, pouca volição inibitória do próprio comportamento, malevolência, ilegalidade, desonestidade, crueldade e pouca sensibilidade a punições (BARKLEY, 2008).

Para Still, essas crianças apresentavam o que ele chamou de defeito na conduta moral, que poderia ser decorrente de uma doença cerebral aguda, com possibilidade de cura após tratamento. Alguns dos

casos observados apresentavam risco maior a atos criminosos em seu desenvolvimento posterior. Observou-se que esse defeito não estava somente relacionado ao retardo mental como encontrado em 23 das 43 crianças, mas também em crianças com inteligência praticamente normal, como verificado nos demais 20 casos acompanhados por ele. Conforme Barkley (2008), as pesquisas realizadas por Still e Tredgold apontaram melhoras temporárias na conduta do comportamento, após o uso de medicamento ou alterações no ambiente, aspecto último bastante enfatizado.

Outro estudo sobre a origem dos comportamentos desatentos e hiperativos foi realizado por Holman, nos anos de 1917 e 1918. Após uma epidemia de encefalite, o autor descreve que os profissionais de saúde passaram a observar as crianças acometidas pela doença. Algumas delas, após a recuperação, começaram a apresentar comportamentos inquietos, hiperativos e desatentos, não exibidos antes do quadro de encefalite. Mediante essas observações, cogitou-se a ideia de desordem pós-encefálica, resultado de prejuízo cerebral motivado pela doença (BENCZIK, 2000).

As crianças afetadas pela epidemia eram “[...] descritas como limitadas em sua atenção, na regulação das atividades e da impulsividade, bem como outras características cognitivas, incluindo a memória” (BARKLEY, 2008, p. 17). Por causa do grande número de crianças acometidas, aumentou o interesse acadêmico e profissional em estudar o transtorno de comportamento, ampliando a realização de novas pesquisas sobre o tema.

Barkley (2008) menciona que estas crianças eram afastadas da própria família e recebiam tratamento e educação em entidades que se diferenciavam das instituições escolares. A gravidade do quadro delineava um prognóstico desfavorável, sem muitas perspectivas de melhora. Algumas entidades, no entanto, relataram conquistas alcançadas pelas crianças nos casos de maior supervisão e adoção de programas de modificação de comportamento.

Ao estabelecer a relação entre a doença cerebral e as patologias comportamentais, o autor destaca que os pesquisadores começaram a estudar outras possíveis causas de uma lesão cerebral e como esta se manifestava no comportamento da criança. Os estudos ampliaram-se para doenças como encefalite, sarampo, epilepsia, traumatismos cranianos e traumas natais, os quais foram associados a comprometimentos comportamentais e cognitivos, acrescentando-se a

impulsividade, a hiperatividade e os problemas na atenção, sintomas típicos do TDAH.

Lefévre e Miguel (1983) apontam o aumento no interesse de neuropediatras em relação à Disfunção Cerebral Mínima (DCM), assim como na frequência com que pais buscam atendimento médico especializado para seus filhos. A revisão do grande número de literaturas confusas e conflitantes demonstra que já em 1913, segundo os autores, Dupré abordava esse quadro clínico. Anos depois, Strauss e Lehtinen retomam a temática ao buscar relações entre um distúrbio ainda não esclarecido e a possível existência de uma lesão cerebral mínima.

Trilhando um caminho diferente, Rotta (2006) e Cypel (2007), buscam nos estudos de Dupré o ponto de partida para o estabelecimento do diagnóstico de TDAH. Esse médico destacou em seus estudos o comportamento desajeitado ou a debilidade motora em crianças sem qualquer lesão cerebral, indicando traços de problemas emocionais. Assim como Dupré, Wallon abordou essa questão em seu trabalho intitulado L`Enfant Turbulent (A criança inquieta). Cypel (2007) considera tais publicações importantes, visto que retrataram na época, algumas das características clínicas conhecidas atualmente por TDAH.

No período entre 1920 e 1950, termos como motivação orgânica e síndrome de inquietação, são empregados para descrever crianças com as seguintes características comportamentais: inquietação, hiperatividade, impulsividade e dificuldades acadêmicas. Naquela época, segundo Barkley (2008), alguns pesquisadores como Blau, em 1936, e Levi, em 1938, observaram similaridades entre crianças com hiperatividade e os comportamentos de primatas com lesões no lobo frontal. As pesquisas realizadas há cerca de 60 anos indicaram que a remoção dos lobos frontais dos primatas ocasionava inquietação, incapacidade de manter o interesse e demais alterações no comportamento.

Barkley destaca que Levi, em 1938, usou tais pesquisas para postular evidências de que os defeitos patológicos no prosencéfalo acarretariam inquietações comportamentais. Essas afirmações foram pouco comprovadas, mas, ainda assim, foram tomadas como base para estudos publicados por estudiosos como Barkley, em 1997; Ferguson, em 1986; Koon, em 1986 e Dickey, em 1986, os quais reafirmaram as hipóteses de Levi a respeito dos comportamentos inquietos e do déficit de atenção.

As associações entre lesão cerebral e características comportamentais como inquietação e impulsividade fortaleceram-se e delinearam aquilo que hoje é divulgado como TDAH. Sem muita

comprovação e consistência as pesquisas organicistas foram ganhando espaço e, aos poucos, compondo um quadro de critérios diagnósticos que ganharia força a partir da década de 1950.

A Segunda Guerra Mundial favoreceu as pesquisas nessa área, pois em decorrência do grande número de vítimas, muitos pesquisadores se dedicaram a estudar as sequelas decorrentes da guerra, dentre elas, os traumas cerebrais. As pesquisas realizadas naquele período apontaram que um prejuízo em qualquer parte do cérebro poderia desencadear comportamentos de desatenção, impaciência ou inquietação. Os resultados desses estudos serviram de base para se afirmar que as crianças com tais comportamentos eram vítimas de alguma disfunção ou perda cerebral. Em 1947 Strauss e colaboradores levantaram a hipótese de que a distração seria o problema central dessas crianças; portanto, se mantivessem a mínima atenção, elas apresentariam melhoras significativas.

As recomendações educacionais foram estendidas para crianças com lesões cerebrais. Segundo os estudos, a constituição de um espaço adequado para alunos que se distraíam com facilidade exigia a organização de um ambiente com pouco estímulo e o não uso de joias e de roupas coloridas pelo professor.

As mudanças no currículo escolar e no ambiente da sala de aula passaram a ser associadas também ao uso intensificado de medicamentos psicotrópicos.

Mesmo sem evidências comprovadas de patologia cerebral, Strauss e Lehtinen começaram utilizar o termo lesão cerebral para explicar as características comportamentais descritas anteriormente. A justificativa é que as perturbações psicológicas seriam, por si mesmas, evidências de lesões cerebrais.

De acordo com Barkley (2008), a correlação entre anatomia e sintomas clínicos não favoreceu o esclarecimento dos pontos dúbios da nosologia da DCM, pois o neuropediatra estava habituado ao estudo das grandes doenças encefalopáticas, não contando com recursos semiológicos suficientes para examinar objetivamente as crianças que apresentavam distúrbios menores. Lefèvre e Miguel (1983, p. 1) apontam imprecisão dos critérios subjetivos utilizados nas pesquisas:

> [...] que os quadros clínicos são realmente mal definidos, pois muitas das manifestações apresentam-se com intensidade diversa nos vários pacientes, assumindo a gradação de um espectro que, no extremo da maior gravidade, se confundem com graves quadros

> encefalopáticos e/ou psiconeuróticos, enquanto que em outro extremo são mal distinguíveis das vagas fronteiras da normalidade.

As críticas desses autores voltam-se à imprecisão das pesquisas e ao pouco rigor científico aspectos que impedem a realização de um diagnóstico certo e precoce da DCM. Segundo Cypel (2007), Strauss e Lehtinen, ao retomar essa temática, organizam-na quanto as suas manifestações e associam-na às dificuldades de aprendizagem e a possíveis lesões cerebrais que pudessem alterar as funções motoras e de conhecimento. Preocuparam-se, também, em encontrar, nos exames neurológicos, bases orgânicas e sinais que possibilitassem a comprovação do diagnóstico. Em razão dos parcos recursos tecnológicos isto não foi possível e, desta forma, os pesquisadores concluíram que o quadro era decorrente de uma lesão mínima, ou seja, as alterações funcionais apresentadas envolveriam mínimas lesões cerebrais. Benczik (2000, p. 22) completa que o uso deste termo esteve fundamentado:

> [...] nas evidências que demonstravam associações de alterações comportamentais, principalmente hiperatividade, com lesões no sistema nervoso central. Dessa maneira, inicialmente esse transtorno foi definido como um distúrbio neurológico, vinculado a uma lesão cerebral (Lesão Cerebral Mínima).

As dificuldades em identificar a presença de uma lesão no cérebro e relacioná-las a características comportamentais direcionam os focos das pesquisas quanto à conceituação, diagnóstico e tratamento da DCM. Para Benczik (2000) e Cypel (2007), esta dificuldade resultou na confusão de termos e aumentou a complexidade em compreender o problema, visto que o diagnóstico era feito pela maioria dos médicos de forma subjetiva e com critérios diferenciados. Em meio a tantas indefinições, os pesquisadores passaram a utilizar as mais variadas definições como, por exemplo: Lesão Cerebral Mínima, Disfunção Cerebral Mínima, Hiperatividade, Síndrome Hipercinética, Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

No fim de 1950 e início de 1960 foram feitas revisões críticas acerca da existência de uma única síndrome de lesão cerebral em crianças. Autores como Birch, em 1964, Herbet, em 1964, e Rapin, em 1964, foram fundamentais nas discussões referentes à “[...] validade de se aplicar o conceito de lesão cerebral a crianças que tinham sinais

ambíguos de envolvimento neurológico, mas não necessariamente de lesões" (BARKLEY, 2008, p. 20).

A partir da década de 1960, houve a necessidade de definir essa síndrome com vistas a uma abordagem mais funcional. Desta forma, estudiosos enfatizaram o excesso de movimento como o principal sintoma, caracterizando a hiperatividade como uma síndrome de conduta. Ainda no período em questão, esta síndrome foi descrita pelo DSM-II como Reação Hipercinética, sendo denominada, na década de 1970, pela Classificação Internacional das Doenças – CID 9 por Síndrome Hipercinética.

Em 1962 foi realizado, em Oxford, na Inglaterra, um simpósio com o objetivo de chegar a um consenso referente ao uso de um único termo por parte dos profissionais, o que contribuiria para a padronização do diagnóstico. Após ser descartada a hipótese de lesão cerebral, por não se encontrar alterações orgânicas, mediante o uso dos métodos diagnósticos, substitui-se o termo Lesão Cerebral Mínima (LCM) por Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Lefèvre (1976) acrescenta que, neste mesmo simpósio, foi publicada, a afirmação de que um dos elementos para a sugestão diagnóstica da DCM era a presença de pequeno mal epilético; fato considerado por alguns como absurdo, mas que acabou prevalecendo.

No evento foram definidos pontos fundamentais para a conceituação da síndrome. Para alguns pesquisadores, ela estaria associada a várias etiologias, dentre elas a paralisia cerebral, que seria a forma mais grave de DCM; a imaturidade do sistema nervoso central, a qual poderia se manifestar clinicamente de formas diversas; a subordinação aos fatores genéticos; e a prevalência no sexo masculino.

Lefèvre e Miguel (1983, p. 2) ressaltam algo muito interessante: os neurologistas pouco contribuíram para a conceituação do quadro clínico, visto que o grupo estava "[...] preso a uma semiologia imprópria para o exame dos pacientes, a ponto de justificar apreciações satíricas como a de Gomes (1967) que rotulou a contribuição do neurologista como 'confusão neurológica máxima'".

Para Cypel (2007), a mudança na qualificação nosológica da DCM pode ser considerada como referência histórica aos estudos voltados à caracterização das alterações referentes às atividades nervosas superiores. Além disso, ela contribuiu para divulgar a importância em aprofundar os estudos relativos ao aprendizado escolar, à atenção, à aquisição da linguagem, à memória, à percepção e às demais funções psíquicas. Esta foi, segundo o autor, uma grande conquista, visto que os neurologistas

estavam acostumados a investigar as doenças mais clássicas do sistema nervoso e as manifestações neurológicas mais evidentes.

Nesse cenário, a DCM passou a remeter àquelas crianças com inteligência média ou superior, mas com dificuldades de aprendizado ou distúrbios de comportamento, associado a discretos problemas no funcionamento do sistema nervoso central e que se manifestam por déficits na percepção, conceituação, linguagem, memória e controle da atenção, dos impulsos ou da função motora.

Essa definição exclui as crianças ou adolescentes com deficiência intelectual e demarca a DCM como um quadro geral que inclui uma gama de disfunções como: dificuldade de prestar atenção; de coordenação motora; dificuldade na fala, na escrita, na leitura ou aritmética; e a hiperatividade. Estas disfunções compõem o distúrbio de atenção (com e sem impulsividade ou combinado) e os distúrbios específicos de aprendizagem como dislexia, disgrafia, discalculia e distúrbio da fala, ainda não esclarecidos. Apesar da realização de novos estudos, os exames neurológicos utilizados pelos neurologistas para a caracterização da DCM eram limitados, comprometendo o diagnóstico, o que impulsionou o surgimento de novas propostas.

No Brasil, Lefèvre (1976) ganha destaque ao desenvolver o Exame Neurológico Evolutivo (ENE), que envolve a aplicação de provas relativas aos exames da Fala, Equilíbrio Estático, Equilíbrio Dinâmico, Coordenação Apendicular, Coordenação Tronco-Membros, Sincinesias, Persistência Motora, Tono Muscular, Motricidade Reflexa e Sensibilidade, cujo objetivo era estabelecer os padrões normais das várias funções neurológicas da criança dos três aos sete anos de idade, faixa etária considerada pelo autor como período propício à adoção de medidas profiláticas, evitando-se ou reduzindo-se o surgimento de problemas escolares próprios da DCM.

O ENE permitiu novas investigações e ampliou a possibilidade de criar relações entre as alterações funcionais, em especial, aquelas pertinentes às dificuldades de aprendizagem, e os resultados dos exames. Mesmo o ENE demonstrando alterações em quadros de DCM, estas não se apresentavam suficientes para caracterizar a patologia; muitas crianças com ENE normal apresentavam dificuldades de aprendizagem, enquanto outras, com o exame alterado, não tinham qualquer problema na escolarização. Houve, ainda, outra constatação: aquelas crianças com exame alterado, mesmo apresentando melhoras nas alterações, continuavam com dificuldades escolares. Isto indicava que as disfunções estariam relacionadas às dificuldades escolares, entretanto não se podia

afirmar a correlação entre tais dificuldades e as áreas não funcionais encontradas pelo ENE (CYPEL, 2007).

Podemos observar que muitas eram as pesquisas, porém as incertezas em relação aos comportamentos de hiperatividade, desatenção e impulsividade permaneciam em razão da pouca solidez dos métodos e do número reduzido de recursos utilizados na caracterização e diagnóstico do quadro.

De acordo com Cypel (2007) e Benczik (2000), em 1980, o termo DCM é alterado pelo DSM-III, para Distúrbio do Déficit de Atenção, o qual evidencia como sintomas principais o déficit de atenção e a impulsividade ou falta de controle. Em 1987, na revisão do DSM-III, enfatiza-se a hiperatividade, alterando o nome para Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção. Em 1993, o CID 10 manteve a nomenclatura Transtorno Hipercinético, sendo denominado, em 1994, pelo DSM-IV, como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, utilizando, de forma equivalente para a realização do diagnóstico, tanto os sintomas de desatenção como os de hiperatividade/impulsividade (ROTTA, 2006; BENCZIK, 2000).

Em julho de 2000 foi publicada uma revisão do DSM IV, a qual alterou o texto descritivo e os códigos diagnósticos com base nas atualizações do sistema de Classificação Internacional de Doenças (CID).

Em maio de 2013 foi publicado em São Francisco, nos Estados Unidos, o DSM-V. Nessa versão, foram poucas modificações quanto ao TDAH. O conjunto de 18 sintomas – nove de desatenção, seis de hiperatividade e três de impulsividade – permaneceu o mesmo. Assim como na revisão anterior, os sintomas estão organizados em dois grupos:

- Problemas comportamentais, como hiperatividade e impulsividade
- Sintomas de déficit de atenção

O ponto de corte para estabelecimento do diagnóstico permaneceu a ser seis para crianças e nos adultos baixou de seis para cinco. Outra mudança importante diz respeito ao critério que estabelecia o aparecimento de sintomas antes dos sete anos; na versão atual, o limite de idade foi modificado para 12 anos. Além disso, o manual apresenta a possibilidade de classificar o TDAH em Leve, Moderado e Grave, conforme o grau de comprometimento causado pelos sintomas na vida da pessoa.

Os critérios do DSM são utilizados como pontos norteadores no diagnóstico do TDAH, servindo de parâmetro para a definição do quadro e da medicação.

Nesse breve panorama histórico destacamos a publicação em 2002 da Declaração Internacionacional de Consenso sobre o TDAH. Organizado por Barkley e assinado por 86 pesquisadores, o documento é uma crítica aos que eles classificam como profissionais não especializados que questionam a existência do transtorno. Conforme o documento, entre os cientistas dedicados ao assunto, associações médicas e agências governamentais importantes, não há dúvidas quanto à sua existência, "[...] pois as evidências científicas que o indicam são avassaladoras" (BARKLEY, 2008, p. 65).

Apesar da ênfase do documento acerca da existência do TDAH e o que ele sugere ser falta de cientificidade das pesquisas contra a posição organicista, o embate permanece ainda em nossos dias, como já demonstramos no início desse capítulo. Um exemplo é o texto TDAH é uma doença inventada?, escrito por Paulo Mattos e assinado por Luís Augusto Rohde, e vários profissionais vinculados a instituições de pesquisa e sociedades médicas. O documento foi publicado em 2010 e pode ser consultado no site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA).

## Prevalência do TDAH

Conforme Benczik (2000), Cypel (2007), Kaefer (2006/2007), Rotta (2006) e Toledo e Simão (2003), nos Estados Unidos a prevalência de TDAH entre crianças em idade escolar é de 3% a 5%. Esses são os índices mais comuns na literatura; no entanto, o assunto é controverso.

Há muitos estudos sobre TDAH entre crianças e adolescentes no Brasil e em diversos países. Todavia, os dados são conflitantes, suscitando dúvidas quanto o papel das influências demográficas e metodológicas sobre a variabilidade dos dados. Os estudos sobre a prevalência do transtorno entre adultos são escassos no mundo e mais raros ainda no Brasil.

Na revisão sistemática da literatura empreendida por Polanczyk (2008) a prevalência do TDAH entre crianças e adolescentes foi estimada em torno de 5%, com heterogeneidade significativa motivada pelas estratégias de avaliação e diagnóstico. O autor levanta a hipótese que o TDAH seria um produto da cultura ocidental e se avaliado de forma similar em vários países, os resultados seriam semelhantes.

Ele propõe que as escolas e serviço de saúde devem se preparar para identificar as acrianças e adolescentes afetados e a oferecer programas educacionais para a comunidade em geral, assim como para professores e profissionais da saúde.

Outros autores também apresentam trabalhos epidemiológicos com resultados variados quanto à prevalência do TDAH. Segundo Golfeto e Barbosa (2003), as diferenças ocorrem principalmente quando se trata de estudos que utilizam o DSM III R, o DSM IV e o questionário Conners. Na Alemanha, a prevalência se apresentou entre 9,6% e 17,8%, utilizando-se os DSMs. Estudos realizados em Iowa, com 4.032 crianças, indicaram a prevalência de 6,1%. Além do DSM IV, os autores utilizaram, na pesquisa, o questionário Conners, versão pais e professores.

Rowland e colaboradores (2001) identificaram a prevalência de 16% de TDAH em um estudo realizado nos Estados Unidos, com 423 crianças que frequentavam o ensino fundamental, do 1º ao 5º ano. Os instrumentos utilizados foram o DSM IV, entrevistas com os pais via telefone e o questionário Conners. Quando aplicados exames por profissionais da saúde mental, o resultado caiu para 12,7%, redução considerada significativa e passível de análise (GOLFETO; BARBOSA, 2003).

Golfeto e Barbosa (2003) destacam que o estudo realizado por Mardomingo-Sanz na Espanha, apontou a prevalência de 5,6%; os de Wicks-Nelson e Israel (1997) variaram de 4 a 20%, ambos com a aplicação do DSM III-R. A aplicação do DSM III R e do questionário Conners em escolares, oscilou respectivamente entre 15% e 20% de prevalência. Estes autores indicam o estudo realizado no Brasil por Rohde et. Al. (1999), envolvendo a amostra de 1.013 adolescentes, entre 12 a 14 anos. O DSM IV foi utilizado para critério diagnóstico, e um psiquiatra infantil procedeu à aplicação do mesmo. As análises dos dados apontaram a prevalência do transtorno em 5,8% dos adolescentes, resultados bem próximos aos divulgados nos demais países. Os mesmos autores afirmam ainda que um diagnóstico cuidadoso e um diagnóstico clínico podem reduzir as discrepâncias entre as pesquisas realizadas.

Benczik (2000) também menciona a pesquisa de Rohde, porém o número da amostra apresentada pela autora diverge da mencionada por Golfeto e Barbosa (2003). Ela descreve que a realização do estudo envolveu 1.022 adolescentes, número este não tão distante dos descritos pelos autores, entretanto esta divergência sinaliza como os dados são

propalados e como as omissões, ou muitas vezes, distorções, são divulgadas.

Outras pesquisas são citadas por Golfeto e Barbosa (2003) todas tendo em comum o uso do DSM III R, DSM IV e/ou questionário Conners. A diferença encontrada na prevalência do TDAH entre os países e a cultura é alterada significativamente quando consultam diferentes informantes como pais, alunos ou professores. Isto pode ser observado nos estudos realizados por Jesen e colaboradores nos anos de 1995 e 1996, os quais indicam:

> [...] que as taxas de prevalência variam de acordo com as fontes de informações, assim, quando os informantes foram pais e crianças, a taxa de prevalência foi de 15,1%, entretanto, quando os informantes foram só os pais, a taxa de prevalência foi de 11,9%. Quando as fontes de informação foram pais, professores e médicos, as taxas de prevalência variaram de 1 a 3%. Portanto a prevalência pode diminuir quando se usa mais de uma fonte de coleta de dados (GOLFETO; BARBOSA, 2003, p. 22).

Como podemos observar, a variação na prevalência do TDAH é produzida por diversos fatores, dentre eles a população estudada, a metodologia de avaliação e diagnóstico e as fontes de informação. Os autores supracitados indicam, por exemplo, que a amplitude de critérios no DSM torna especialmente problemático realizar o ponto de corte para a classificação e o diagnóstico.

Estudos como esses indicam uma variação considerável e que altera, em grandes proporções, a taxa de prevalência do TDAH, quando recorre a diferentes informantes. A subjetividade das respostas de pais e professores aos diferentes DSMs e ao questionário Conners aponta para a fragilidade dos resultados de tais pesquisas e evidencia o perigo de diagnósticos pautados em uma única fonte de informação.

Estudos ainda evidenciam a predominância de comportamentos hiperativos e impulsivos no sexo masculino e maior frequência de sintomas de desatenção no sexo feminino, em uma taxa de 4:1, respectivamente, como aponta Cypel (2007); Golfeto e Barbosa (2003). Para Rotta (2006). Benczik (2000) e Barkley (2008), esses dados não são confiáveis visto que

> [...] a maioria dos indivíduos no teste de campo DSM era do sexo masculino, tornando os critérios do DSM referentes

> principalmente a homens. A adaptação do ponto de corte para cada gênero em separado pode resultar na anulação da observação de que o TDAH é mais comum em homens do que em mulheres, por uma razão de 3:1 (BARKLEY, 2008, p. 102).

Para discutir a diferença dos gêneros, foi organizada uma conferência em 1994, que aconteceu no Instituto Nacional de Saúde Mental. Naquela ocasião os pesquisadores presentes recomendaram que não fosse feito o ponto de corte entre os gêneros feminino e masculino; alegaram evidências para a continuidade de estudos sobre a prevalência do TDAH no sexo masculino de maneira que as bases para o diagnóstico apoiado no gênero encontram-se atualmente em discussão (BARKLEY, 2008).

A partir das considerações anteriores é pertinente destacar como os dados, mesmo sem rigor científico foram divulgados, disseminando a ideia de que os sintomas de hiperatividade e impulsividade são predominantes no sexo masculino. Se aumentarmos o número de homens nas pesquisas, com certeza aumentará o índice de prevalência no sexo masculino, ou seja, estas e outras fragilidades nos fazem questionar a validade de tais pesquisas.

## Etiologia

As causas do TDAH, segundo Cypel (2007), ainda estão em discussão, visto que muitos fatores podem interferir e desencadear comportamentos desatentos, impulsivos e/ou hiperativos, os quais não se manifestarão de modo idêntico em todas as crianças.

Toledo e Simão (2003) justificam a origem constitucional do transtorno, baseando-se em pesquisas que demonstraram respostas positivas de crianças ao uso de medicamento como o metilfenidato. Os autores apresentam dados da pesquisa de Barkley (1991) que indicam melhoras significativas em dois grupos de crianças com TDAH. Após a administração do medicamento, o grupo com hiperatividade respondeu melhor a uma dose maior, enquanto que o grupo sem hiperatividade apresentou resultados positivos com uma dose menor. O uso do medicamento como instrumento diagnóstico do TDAH, denominado ensaio terapêutico, está se configurando em prática comum entre os médicos, como apontando na pesquisa de Eidt (2004).

Ortega et al. (2010) denunciam o uso indiscriminado do medicamento e a sua colaboração para a produção de indivíduos

hiperativos e desatentos; além da tênue relação entre a eficácia do tratamento e o diagnóstico, o que vem contribuindo para a ampliação do número de pessoas diagnosticadas. Ao ampliar as categorias sintomáticas do quadro de TDAH, presenciamos um número maior de pessoas que se identificam e se enquadram nas características do transtorno, produzindo a demanda para o tratamento, que em sua maioria será basicamente medicamentoso.

Rohde et al. (2003) e Benczik (2000) destacam que, mesmo com o aumento de pesquisas sobre o TDAH a partir da década de 1990 as causas deste transtorno ainda permanecem desconhecidas. A etiologia, como apontam Rohde et al. (2003) e Benczik (2000), tem sua origem em fatores genéticos e ambientais. A ocorrência do problema se deveria a um conjunto de genes de baixo efeito que se agrupam, tornando o sujeito vulnerável geneticamente ao TDAH; a vulnerabilidade seria definida por fatores ambientais. Nesse sentido,

> [...] o surgimento e a evolução do TDAH, em um indivíduo, parece depender de quais genes de suscetibilidade estão agindo e de quanto cada um deles contribui para a doença, qual o efeito de cada um, e da interação desses genes entre si e com o ambiente (ROHDE et al., 2003, p. 36).

A afirmação anterior indica a fragilidade genética do sujeito, a qual, dependendo da combinação entre fatores genéticos e ambientais, poderá manifestar-se e compor o quadro sintomático do TDAH. Neste sentido, os fatores orgânicos determinariam a existência ou não do transtorno, ou seja, se na família os pais apresentam os genes para o TDAH, a probabilidade de o filho desenvolvê-lo se amplia em relação à outra criança que geneticamente não apresenta esta suscetibilidade. Parece-nos que, desta perspectiva, não há nada a fazer; o orgânico conduz o destino da criança, e o ambiente externo apenas serve de pano de fundo para um transtorno de comportamento, interferindo em pequena proporção na composição do quadro nosológico.

Esses componentes genéticos sugerem, segundo pesquisas, uma evidência maior em gêmeos monozigóticos, em irmãos paterno/materno, em pais com problemas psiquiátricos e em pais não biológicos de crianças com TDAH; para Cypel (2007), este último fator relativiza o papel dos componentes genéticos.

O forte componente genético envolvido nesse transtorno, segundo Argollo (2003), em especial, relaciona-se aos genes responsáveis pela transmissão dopaminérgica fronto-estrial. Para Guardiola (2006), os

fatores endógenos e genéticos apresentam componente familiar, já pesquisadores como Swanson e colaboradores (2001) sugerem a presença de dois genes, DAT e DRD4, como determinantes do TDAH.

A região frontal do cérebro é indicada por Benckik (2000) como a parte mais comprometida e sujeita às alterações decorrentes dos neurotransmissores, em especial, a dopamina e a noradrenalina, responsáveis por favorecer a transmissão dos estímulos e consequentemente, as sinapses.

A dopamina e a noradrenalina, segundo Cypel (2007) estão presentes em menor quantidade na fenda sináptica, dificultando o trânsito dos estímulos e comprometendo a passagem das informações; prejudicando, desta forma, a atenção. Guardiola (2006), por sua vez, enfatiza o papel da dopamina e da noradrenalina na manutenção da atenção, na concentração e nas demais funções cognitivas correspondentes, como a motivação, a disposição, a fadiga e o interesse.

No levantamento feito por Ortega et. al. (2010) sobre a ação do metilfenidato, os autores verificaram que o tema está presente em 16% das publicações científicas, enquanto que nas publicações mais populares esses índices alcançam 33%. O ponto de concordância entre estas fontes de informação é que o estimulante funciona como bloqueador da dopamina. Por outro lado, há divergências quanto aos efeitos dos estimulantes nas regiões centrais do cérebro, aspecto ainda discutido pelos pesquisadores. Entretanto, nas reportagens direcionadas ao público leigo, a região frontal do cérebro, é citada como responsável pelo transtorno; referência também presente nas falas de mães e professores entrevistados em nossa pesquisa.

A realização de estudos bioquímicos em crianças com características de desatenção e hiperatividade, analisando a concentração de catabólitos das catecolaminas tanto na urina quanto no líquor, não comprovaram, como destaca Cypel (2007), a hipótese de que o TDAH decorre de um mau funcionamento ou do atraso maturacional dos sistemas de neurotransmissores, como apontado nas pesquisas de Silbergeld (1997); experiências realizadas em animais também não confirmaram esta hipótese.

Zametkin e Rappaport (1987), mediante estudos clínicos e experimentais, concluíram "[...] que os mecanismos neuroquímicos participantes do quadro de DA/H são de natureza mais complexa e provavelmente não estariam na dependência simples do envolvimento de um neurotransmissor" (CYPEL, 2007, p. 49). Barkley (2010, p. 235) aponta as poucas evidências em relação à deficiência seletiva dos

neurotransmissores, o que não torna conclusivo a associação entre TDAH e a deficiência dos transportadores da dopamina e da norapinefrina. O autor argumenta, porém, que “[...] os resultados de pesquisas realizadas com animais e com pessoas saudáveis sugerem o seu envolvimento no TDAH”, ou seja, sugerem, não confirmam. Na literatura sobre TDAH, encontramos incertezas, fortalecidas e compreendidas, muitas vezes, por pais, professores e demais profissionais como certezas absolutas não passíveis de críticas.

Localizar na criança o que acarreta comportamentos inadequados ao contexto escolar e/ou familiar, justificando toda desorganização ocasionada pelo quadro clínico, é compreendê-la apenas como um organismo em desequilíbrio neuroquímico que necessita de ajustes, como se corpo e mente fossem independentes. A cisão entre corpo e mente retoma a visão idealista, difundida a partir do séc. XIX. O modelo de normalidade defendido pela burguesia justificava as diferenças individuais com base em uma concepção orgânica, reafirmando a visão idealista de homem:

> O uso cada vez mais disseminado de medicamentos em crianças consideradas portadoras de TDAH, nesses últimos anos, sugere a prevalência dessa visão idealista, naturalizante e biologizante acerca da constituição do psiquismo humano. Esse tipo de tratamento é dirigido às manifestações individuais de supostas disfunções do cérebro, separadas da realidade objetiva e do contexto em que se desenvolvem (EIDT; TULESKI, 2010, p. 124).

A visão idealista, adotada para compreender o fenômeno do TDAH, encontra-se em vários trabalhos elaborados por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos que atribuem ao orgânico o fator determinante, não levando em consideração as questões objetivas e o contexto social em que o indivíduo está inserido. Para Barkley (2008), os fatores genéticos e neurológicos são as principais causas do TDAH. Sua justificativa é a de que:

> [...] na última década, não foi desenvolvida nenhuma teoria ou mesmo uma hipótese social ou ambiental plausível com relação às causas do TDAH, que seja condizente com o conhecimento científico sobre o transtorno, ou que tenha qualquer valor explicativo ou preditivo para se entender o transtorno e motivar pesquisas científicas com o fim de testá-las (BARKLEY, 2008, p. 231).

Revisitando teóricos utilizados em nosso trabalho (Benczik, 2000; Rohde et al., 2003; Cypel, 2007 e até mesmo Barkley, 2008), deparamo-nos com a imprecisão das pesquisas referentes às causas do TDAH. As divergências existentes entre os organicistas impossibilitam afirmar que haja realmente uma teoria que comprove a causa genética ou somente orgânica do referido transtorno. Isto indica que se não há uma teoria plausível que sustente a hipótese social ou ambiental, como afirma Barkley (2008), também não há uma que apoie a hipótese orgânica. Entretanto, é constante nos trabalhos do autor a presença da afirmação de que:

> [...] o TDAH não pode e não ocorre em decorrência de fatores puramente sociais, como a criação infantil, os conflitos familiares, as dificuldades maritais/do casal, o apego infantil inseguro, a televisão ou os *videogames*, o ritmo de vida moderna ou a interação com outras crianças (BARKLEY, 2008, p. 232).

Para esse autor, isto não significa que os fatores sociais não exerçam influências no comportamento infantil, entretanto não são suficientes para criar o TDAH, mas podem favorecer o desenvolvimento de outras patologias associadas. Assim como Barkley (2008), Benczik (2000) ressalta que pesquisas atuais descartam como causa do transtorno problemas familiares como brigas entre os pais, baixo nível socioeconômico, baixa instrução da mãe e família com apenas um dos pais presentes. Contudo, estes aspectos interferem na saúde mental da criança e podem desencadear muitas patologias.

Em contrapartida, Cypel (2007) faz referência às influências exercidas pelo contexto social em que a criança está inserida e pelas relações estabelecidas entre a família, criticando estudos que desconsideram completamente o modo de vida da criança, atribuindo a ela a responsabilidade pelos comportamentos apresentados.

Assim como Cypel (2007), Rotta (2006) indica a importância dos fatores ambientais como as condições socioeconômicas e os aspectos psicoafetivos, familiares e emocionais. Portanto, deve-se levar em conta se a gravidez foi planejada, se o desenvolvimento do bebê ocorreu em meio a sentimentos de frustração, depressão ou ansiedade vivenciados pela mãe. Ou seja, ainda que o papel dos fatores exógenos não esteja bem caracterizado, os autores admitem que, ao lado da etiologia genética, eles também são determinantes no TDAH.

Segundo as pesquisas referenciadas pelos autores já mencionados, além da hereditariedade, outras causas estão associadas a quadros desatentos, impulsivos, hiperativos que compõem este transtorno. Substâncias como álcool e nicotina ingeridos durante a gravidez podem alterar regiões cerebrais, em especial, a área frontal. Estudos apontam, em consonância com Benczik (2000), Roman et al. (2003), Cypel (2007) e Barkley (2008), uma associação entre a ingestão de tais substâncias pela mãe de crianças com comportamentos desatentos e hiperativos, os respectivos autores, entretanto, não estabelecem a relação de causa e efeito, e sim apresentam fortes indicativos.

Outra possível causa do TDAH é a exposição da criança a altos níveis de chumbo (Benczik, 2000; Cypel, 2007; Barkley, 2008). Entretanto, Barkley (2008) ressalta questões metodológicas que interferem na associação entre sintomas como desatenção e hiperatividade e intoxicação com chumbo, uma vez que os estudos se pautaram em avaliações comportamentais e não em critérios clínicos que pudessem confirmar precisamente essa relação; não houve, também, avaliação anterior com os pais dessas crianças, a fim de verificar a possibilidade de elas apresentarem TDAH. Fatores associados à alimentação, em especial conservantes e corantes, a problema hormonal decorrente de alterações na tireoide e à exposição a lâmpadas fluorescentes foram descartados como possíveis causas do transtorno.

Enquanto autores como Barkley (2008) reforçam o caráter biológico, Roman et al. (2003), Rotta (2006) e Cypel (2007) defendem as influências dos fatores ambientais e afetivos. Mesmo em posições divergentes, a maioria dos pesquisadores concorda que as causas do TDAH ainda comportam muitas incógnitas.

## Critérios diagnósticos

Os sintomas clínicos são os principais critérios para o diagnóstico do TDAH, sendo os mais evidentes a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade expressada pela criança, adolescente ou adulto no decorrer de seu desenvolvimento. Tais sintomas se apresentam em um grau que compromete as atividades diárias destas pessoas, seja na escola, no trabalho ou em casa, dificultando as relações escolares, de trabalho e/ou interpessoais.

Barkley (2008) descreve como crianças com desatenção aquelas sobre quem os pais e professores afirmam que: não concluem as tarefas; parecem não ouvir; sonham acordadas; tem dificuldade para se

concentrar; se distraem com facilidade; perdem as coisas com frequência; precisam ser organizadas e direcionadas em suas atividades.

Essas características estão presentes com frequência em escalas de avaliação e são assinaladas pelos pais ou responsáveis pela criança quando solicitam uma avaliação. Para que não haja dúvidas quanto à veracidade destes itens, principalmente por parte dos críticos que os julgam subjetivos, o autor aponta a existência de estudos pertinentes às observações diretas do comportamento na infância, as quais confirmam essas características e estão presentes nas dificuldades escolares.

Os sintomas de desatenção em contexto escolar comprometem, como aponta Benczik (2000) e Cypel (2007), a cópia completa de uma frase escrita no quadro ou a acentuação correta das palavras. Na matemática, muitas vezes, a criança soma as operações quando devia subtrair; isto acontece por falta de atenção e não porque a criança não sabe fazer. É comum perder materiais escolares e pessoais, ou deixá-los espalhados. Os cadernos sempre estão sujos, com orelhas, muitos sinais de uso constante de borracha, folhas em branco e registro de conteúdos no lugar não determinado.

Essas crianças evitam atividades como leitura, jogos e brincadeiras que exigem atenção, persistência e organização para concluí-las. Ruídos e estímulos ignorados pelas outras crianças atraem a atenção delas, levando-as a interromper as atividades que estão realizando.

As crianças nunca conseguem se concentrar? Parece paradoxal, mas quando estão em situação rígida e individual ou envolvidas em atividades que lhes são interessantes, os sintomas são mínimos.

Por outro lado, em ambientes e atividades pouco estimulantes, a frequência de sintomas aumenta. Por isso, uma recomendação é que as atividades para a criança com TDAH sejam interessantes e desafiadoras. Mas isso não deveria valer para todas as crianças?

Um aspecto básico da desatenção é o tempo de fixação da atenção. Crianças com essa característica possuem uma capacidade limitada de manter a atenção pelo tempo necessário para compreender e realizar a tarefa.

O tempo provável de atenção pode ser verificado a partir dos sete anos de idade, de maneira padronizada e objetiva, por profissionais, e de forma subjetiva, por meio das informações relatadas por pais e professores. Estas informações precisam ser analisadas por profissionais experientes em comportamento infantil, considerando a faixa etária em que a criança se encontra.

Tendo em vista as características evolutivas da atenção nas diferentes fases de desenvolvimento, verifica-se, segundo Cypel (2007), um menor tempo de fixação da atenção em crianças de um a dois anos, ao passo que este tempo vai aumentando gradativamente com a idade. Deve-se, portanto, ficar atento àquelas crianças ainda pequenas e que não permanecem interessadas ou envolvidas em uma atividade, mudando com muita frequência de brinquedo ou de tarefa. Muitas vezes, os pais identificam o excesso de atividade como vivacidade, curiosidade ou esperteza, mascarando o comportamento hiperativo e desatento.

Barkley (2008, p. 89) acredita que as pessoas com TDAH apresentam, desde muito cedo, tais características em grau inadequado e excessivo para sua faixa etária ou de desenvolvimento: “[...] uma variedade de situações que excedem a sua capacidade de prestar atenção, restringir movimentos, inibir impulsos e regular o próprio comportamento nos que diz respeito às regras, ao tempo e ao futuro”.

A impossibilidade do autocontrole compromete a capacidade dessas pessoas regularem os próprios comportamentos em relação às normas e a planejamentos futuros, o que as tornam limitadas em alguns aspectos. Acerca da hiperatividade, Cypel (2007) descreve como característica principal a atividade motora excessiva, e identifica a impulsividade como a presença de comportamentos impensados e repentinos, resultado dos reflexos de reações precipitadas.

O autor explica que a hiperatividade pode ser observada na criança ainda em tenra idade; bebês que choram muito, que têm dificuldades para dormir, são inquietos, só se acalmam quando estão no colo e, quando amamentados, atacam o peito com voracidade. Com o desenvolvimento da criança, tais comportamentos se intensificam e elas tornam-se inquietas, agitadas, sobem em árvores, no telhado, mexem em objetos cortantes e colocam-se em risco a todo o momento. Acrescenta-se ainda, que estão mais propensas a envenenamento, a lesões corporais, a destruir e danificar patrimônios alheios do que crianças que não apresentam o transtorno.

Para Cypel (2007), o comportamento inquieto gera o desgaste das relações entre a criança e os pais, os irmãos, os amigos, os professores e demais pessoas. Como consequência, tais crianças são rejeitadas e excluídas com frequência das brincadeiras e de possíveis convites para encontros sociais. Em situação escolar, começam a apresentar dificuldades pedagógicas, antes ocultadas por comportamentos considerados típicos da infância.

Essas crianças apresentam dificuldades em permanecer sentadas durante as aulas ou realização das tarefas, não concluem as atividades, conversam em demasia, implicam e provocam colegas e professores, comprometendo a organização e a disciplina da turma. Quando sentadas, não param de movimentar as pernas, balançam a carteira, incomodando os colegas que estão próximos. Em outras situações, explica Cypel (2007), as crianças mostram-se sociáveis e agradáveis; são criativas e propõem brincadeiras interessantes exigindo grande movimentação.

Já a impulsividade se manifesta pela impaciência; a criança não suporta esperar, exige, de forma instantânea que seus desejos sejam atendidos. Quando não o são, passa a discutir, a falar palavrões e a ofender as pessoas mais próximas a ela. Outra característica é não respeitar o momento e o sentimento do outro, intrometendo-se inadequadamente nas conversas como se não pudesse esperar.

A impulsividade, assim como a desatenção, tem natureza multidimensional e envolve lentidão nas gratificações, no controle executivo, no esforço e na obediência; e descontrole comportamental, relacionado ao fraco funcionamento executivo e incapacidade em retardar ou inibir respostas.

Mediante uma metanálise de estudos abarcando testes de desempenho contínuo, identificaram-se, em maior proporção erros de ação e impulsividade cometidos por adultos com TDAH, comparados ao grupo-controle. Os adultos diagnosticados com TDAH relataram algumas dificuldades como, por exemplo, esperar sua vez, aguardar para dar respostas e se controlar para não interromper quando os outros estão falando. Barkley (2008) observa a similaridade entre os sintomas apresentados pelos adultos e os apresentados pelas crianças também com TDAH. Em razão destes comportamentos, as crianças são encaminhadas a neurologistas e a demais profissionais para avaliação com vistas a uma explicação orgânica e à emissão de um diagnóstico, que na maioria das vezes, acalma pais e professores.

Os critérios utilizados para realização do diagnóstico podem ser encontrados no DSM, utilizado com frequência nos Estados Unidos ou no CID 10, ambos usados também no Brasil por médicos e psicólogos ao emitir diagnósticos. O DSM elenca uma série de características a ser identificada para emitir o diagnóstico de TDAH, cuja essência se configura na persistência de desatenção e/ou hiperatividade em graus desproporcionais comparados a pessoas com desenvolvimento equivalente. Sintomas hiperativo-impulsivos motivadores de prejuízo devem se manifestar antes dos sete anos. Os sintomas devem estar

presentes pelo menos em dois contextos (na escola, no trabalho ou em casa) e devem interferir de maneira significativa no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional da pessoa, considerado apropriado ao nível de desenvolvimento.

Esses sintomas não se apresentam unicamente no decorrer de um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Esquizofrenia ou demais Transtornos Psicóticos, também não são explicados por transtornos mentais como Transtornos do Humor, de Ansiedade, Dissociativo ou da Personalidade. Apesar de se apresentar, com mais frequência, em pessoas com desatenção, acompanhadas de hiperatividade/impulsividade, o TDAH classifica-se em três subtipos e cada um deles indica a predominância ou de sintomas de atenção, ou de hiperatividade/impulsividade, ou dois de forma combinada.

Temos, assim, os seguintes subtipos: 1) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo combinado, com a identificação de seis (ou mais) sintomas de desatenção e seis (ou mais) sintomas de hiperatividade-impulsividade; 2) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento, com a presença de seis (ou mais) sintomas de desatenção e com menos de seis sintomas de hiperatividade/impulsividade; 3) Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo predominantemente Hiperativo-Impulsivo; com a presença de seis (ou mais) sintomas de hiperatividade e impulsividade e menos de seis sintomas de desatenção.

Para determinar um tipo, os sintomas-padrões indicados no DSM IV devem predominar pelo menos nos últimos seis meses em grau mal adaptativo e incoerente ao nível de desenvolvimento da criança, adolescente ou adulto. O tipo é definido, portanto, com base nos critérios diagnósticos presentes no DSM- IV:

## Critérios Diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade

| A. OU (1) OU (2)<br>1) SEIS (OU MAIS) DOS SEGUINTES SINTOMAS DE DESATENÇÃO PERSISTIRAM POR PELO MENOS SEIS MESES, EM GRAU MAL-ADAPTATIVO E INCONSISTENTE COM O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO: |
|---|
| **Desatenção**<br>(a) deixar de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;<br>(b) ter dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;<br>(c) parecer não escutar quando lhe dirigem a palavra;<br>(d) não seguir instruções e não terminar os deveres da escola, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não em razão do comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);<br>(e) ter dificuldade para organizar tarefas e atividades;<br>(f) evitar, antipatizar ou relutar a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);<br>(g) perder coisas necessárias às tarefas ou atividades (por ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);<br>(h) facilmente distrair-se por estímulos alheios à tarefa;<br>(i) apresentar esquecimento em atividades diárias. |
| (2) SEIS (OU MAIS) DOS SEGUINTES SINTOMAS DE HIPERATIVIDADE PERSISTIREM POR PELO MENOS SEIS MESES, EM GRAU MAL-ADAPTATIVO E INCONSISTENTE COM O NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO |
| **Hiperatividade:**<br>(a) agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira;<br>(b) abandonar sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;<br>(c) correr ou escalar em demasia, em situações inapropriadas (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);<br>(d) ter dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;<br>(e) estar a mil ou muitas vezes agir como se estivesse a todo vapor;<br>(f) falar em demasia.<br><br>**Impulsividade:**<br>(g) dar respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas;<br>(h) ter dificuldade para aguardar a própria vez;<br>(i) interromper ou se meter em assuntos de outros (por ex., intrometer-se em conversas ou brincadeiras). |

**Fonte:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2003, adaptado

As avaliações são direcionadas com base nos critérios mencionados anteriormente e os subtipos são definidos mediante as

informações relatadas pelos pais e/ou responsáveis e por professores. O diagnóstico deve ter como parâmetro o quadro clínico comportamental, visto "[...] que não existe nenhum marcador biológico definido para todos os casos de TDAH" (ROTTA, 2006, p. 304).

Mesmo a criança não apresentando comportamentos de desatenção, hiperatividade ou impulsividade na consulta médica ou psicológica, o diagnóstico não pode ser excluído, porque as crianças "[...] frequentemente são capazes de controlar os sintomas com esforço voluntário, ou em atividades de grande interesse" [...], (BENCZIK, 2000, p. 60). Atividades como videogame, computador e televisão são interessantes e prendem a atenção da criança ou do adolescente, entretanto eles não conseguem manter a atenção quando estão em sala de aula, na hora de fazer tarefa ou ao ler um livro.

Se a criança tem capacidade de controlar o próprio comportamento em determinados locais e situações como, por exemplo, no consultório, não será capaz de aprender a se controlar em atividades menos interessantes e que exijam esse autocontrole? Se a atenção voluntária é uma função psicológica desenvolvida mediante o contato com o outro, não será possível desenvolver práticas pedagógicas e estratégias que favoreçam seu desenvolvimento? Ou até mesmo pensar em como tornar as atividades de leitura e escrita em tarefas mais interessantes sem perder de vista o conhecimento científico? Estes são alguns dos questionamentos feitos ao longo desse trabalho, para os quais buscamos respostas.

Estamos nos referindo a uma escola imersa em um contexto social, cultural e histórico, que é determinada, mas também determina as práticas sociais, por conseguinte significa não atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade pela transformação social, mas sim compreendê-la como espaço de transmissão, socialização e apropriação dos conhecimentos científicos, capazes de promover o desenvolvimento mental dos alunos, não o limitando ao diagnóstico.

Para Rotta (2006) o diagnóstico, deve identificar inicialmente fatores de risco, a motivação para a consulta, os sintomas mais evidentes na criança, desatenção, hiperatividade ou os dois, proporcionalmente. Para isso, é realizada a anamnese com o objetivo de levantar dados sobre a história clínica da criança, descartando quadros de prematuridade, lesão cerebral, hemorragia intraventricular, encefalopatia hipóxico-isquêmica, hidrocefalia, traumatismo craniano e síndromes.

Barkley (2008) propõe que a entrevista diagnóstica não tenha início necessariamente com o clínico, mas por um membro de sua equipe

de apoio, treinado para coletar as informações iniciais. No momento em que os pais telefonam, solicitando a avaliação, é realizada uma série de perguntas a fim de coletar as primeiras informações sobre o caso. Neste sentido o autor sugere as seguintes questões: Qual o motivo para a solicitação? Quem encaminhou? A criança foi avaliada anteriormente por outro profissional? A criança apresenta algum transtorno de humor, abuso de álcool ou retardo no desenvolvimento? A criança toma medicamento? O medicamento será suspenso no dia da avaliação? Os pais esperam uma avaliação diagnóstica ou uma avaliação do uso da medicação?

Além dessas questões realizadas com os pais por telefone, um questionário a ser preenchido por eles e outro pelos professores; os boletins escolares, prontuários médicos, relatório de psicoterapia, resultados de testes padronizados, de avaliação psicológica e avaliação psicoeducacional, que podem ser coletados anteriormente à entrevista, servirão de base para a entrevista diagnóstica.

Barkley (2008) pontua a importância de se levantar o histórico familiar com o objetivo de obter informações sobre possíveis dificuldades psiquiátricas em pais e irmãos; a relação marital; problemas familiares referentes a doenças crônicas; emprego; ou outras situações geradoras de estresse.

O autor destaca ainda a importância do histórico escolar, por meio do qual podemos conhecer o desempenho acadêmico da criança, suas principais dificuldades, seu comportamento, as estratégias utilizadas pelos professores, os serviços escolares oferecidos e frequentados pelo aluno e os encaminhamentos realizados pela escola. Ter em mãos informações seguras do histórico escolar possibilita maior confiabilidade ao diagnóstico.

A investigação dos períodos pré, peri e pós-natal, segundo Rotta (2006), pode oferecer pistas da existência de alguma patologia capaz de intensificar os sintomas do TDAH. Considerar os componentes genéticos do TDAH (mesmo ainda não confirmados) favorecerá a melhor compreensão do quadro clínico, já que pesquisas apontam uma incidência maior do transtorno em crianças com pais, irmãos, tios ou avós também com TDAH.

A desatenção e a hiperatividade-impulsividade como sintomas secundários do Transtorno Desafiador Opositor ou do Transtorno de Conduta devem ser excluídos, quando se trata do TDAH. Outro aspecto a ser observado são as habilidades cognitivas; é necessário verificar a

presença de atrasos de linguagem e dificuldades de aprendizagem de maneira geral.

Com a conclusão da anamnese, orienta Rotta (2006), o próximo passo é a observação dos critérios do DSM, a realização do exame neurológico (NE) e do exame neurológico evolutivo (ENE). Em relação ao ENE, a criança com TDAH apresentará desempenho abaixo da média, em funções como, por exemplo, dificuldades nas habilidades motoras, no esquema corporal, no equilíbrio estático e dinâmico, indicando imaturidade.

Barkley (2008) sugere que a criança também seja entrevistada e o tempo definido para a entrevista será de acordo com a idade, o desenvolvimento intelectual e as suas habilidades linguísticas. A entrevista, segundo o autor, oportunizará ao clínico o conhecimento da criança, assim como a verificação do desenvolvimento mental, do pensamento, da linguagem e da habilidade interpessoal dela.

Rotta (2006) evidencia a não existência de exames psicométricos, laboratoriais ou neurológicos que confirmem, por si só, o diagnóstico de TDAH, por isso faz-se necessário a organização de elementos como histórico familiar, exame clínico, neurológico e as escalas de comportamento. Barkley (2008) e Benczik (2000) acrescentam, ainda, a necessidade de realizar uma entrevista com a criança e com o professor.

Além do DSM IV, Benczik (2000), Rotta (2006) e Barkley (2008) indicam que as escalas de comportamento utilizadas com mais frequência para compor o diagnóstico são: SNAP IV, CONNERS (versão traduzida para pais e professores), ACT & RS (Ulmann, Sleator and Sprague, 1988) e CBCL (Child Behavior Checklist). Em alguns casos, solicitam-se avaliações psicológicas, psicopedagógicas, auditivas e visuais, atentando-se para a coexistência de sintomas associados.

As escalas de avaliação comportamental devem sem respondidas por pais e professores, mesmo correndo-se o risco de divergências por omissões, limitações e preconceitos por parte daqueles que as respondem, uma vez que esta variedade de escalas expressa:

> [...] excelente confiabilidade e validade, bem como os dados normativos para uma ampla faixa etária de crianças, tornam a sua incorporação no protocolo de avaliação bastante conveniente, extremamente útil e, em muitos casos, simplesmente essencial para o estabelecimento preciso das diferenças evolutivas em relação à criança de mesma idade e sexo (BARKLEY, 2008, p. 365).

O preenchimento das escalas deve ser feito anteriormente e entregue antes ou no dia da avaliação. Autores como Rotta (2006), Benczik (2000) não mencionam o momento exato do preenchimento destas escalas, mas dão indícios que deva ocorrer no momento da entrevista e não posterior a ela. Barkley (2008) justifica sua posição em relação ao registro dos dados, alegando que as informações coletadas, tanto nas escalas, quanto no contato inicial, subsidiarão o clínico no dia da entrevista com os pais e com a criança, além de contribuírem para diminuir o tempo gasto e os custos com a avaliação.

De acordo com Cypel (2007), o Eletroencefalograma (EEG) é comumente solicitado pelos neurologistas durante a avaliação diagnóstica; entretanto, ele não contribui para a elucidação do diagnóstico de TDAH. Segundo o autor, isso vale também para os estudos de ressonância magnética – PET-Scan e SPECT, exames utilizados em pesquisas e não disponíveis na rede de saúde. Ortega et. al. (2010) apontam pesquisas e dados divulgados acerca da neuroimagem como exame utilizado para compor o diagnóstico.

Barkley (2008) faz algumas objeções quanto à utilização de testes psicológicos na composição do diagnóstico, ressaltando o uso destes em alguns casos, com a cautela de não limitar a avaliação diagnóstica a eles. O uso do WISC IV, segundo este autor, será útil para avaliar a atenção e a função executiva mediante a aplicação dos subgrupos de código, série de dígitos e aritmética, sempre com o cuidado de realizar uma análise funcional e não somente quantitativa.

Medidas neuropsicológicas aplicadas de forma individual podem contribuir significativamente para o processo de avaliação. Barkley[2] (2008) apresenta os testes Wisconsin Card Sort Test (WCST, 1984) e o Stroop Word-Color Test (STROOP, 1935) como não precisos para o diagnóstico de TDAH. Já o Hand Movements Test (1983), Trail making Test (parte A e B, 1985) e Matching Familiar Figures Test (1966), como testes não aconselháveis em razão da imprecisão destes e por não auxiliarem em nada na avaliação.

Barkley (2008) explica ainda que testes de inibição motora tais como go/no-go, o teste do sinal de parar e o teste de cancelamento – lápis e papel demonstram sensibilidade aos sintomas de TDAH, porém exigem mais estudo e replicações para que possam ser considerados realmente confiáveis. Testes projetivos como Teste de Apercepção

---

[2] Para conhecer especificamente cada teste, recorrer a Barkley (2008), Teste e Medidas Observacionais. In: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Manual para Diagnóstico e Tratamento.

Temática (TAT) e Teste de Rorschach (borrões de tinta), ou demais que envolvam desenhos podem ser aplicados, porém permanecem questionáveis quanto às contribuições na avaliação do quadro de TDAH. Podemos perceber a existência de muitos testes, contudo não existe especificamente um que avalie e mensure completamente a atenção, a hiperatividade e a impulsividade, sintomas clássicos do TDAH, o que torna ainda mais complexo e questionável o diagnóstico do transtorno ora em estudo.

Como a criança vem à consulta em razão de queixa de desatenção, hiperatividade ou impulsividade, o profissional deve ficar atento à presença destes sintomas em demais quadros e ter o cuidado de realizar um diagnóstico diferencial. Rotta (2006) recomenda uma abordagem que considere possíveis quadros associados, desordens comportamentais e psiquiátricas e problemas de aprendizagem.

Frequentemente estão associados ao quadro clínico do TDAH: Transtorno de Aprendizagem (dislexia, disgrafia e discalculia), Transtorno de Linguagem (dificuldades articulatórias, alteração do ritmo da fala, qualidade vocal, falhas no acesso lexical e no processamento da informação e dificuldades sintático-semânticas), Transtorno Opositor Desafiante, Transtorno de Conduta, Transtorno de Ansiedade, Transtorno de Humor e Tiques. Barkley (2008) acrescenta o Transtorno de Estresse Pós-traumático e o Transtorno Obsessivo-compulsivo; e Rotta (2006), a enurese e o abuso de substâncias.

Argollo (2003) destaca que estudos prospectivos com crianças apontam para a persistência dos sintomas em adolescentes e adultos. Rotta (2006) indica a diminuição e a alteração dos sintomas em crianças, adolescentes e adultos. Os sintomas como hiperatividade, impulsividade, baixa tolerância à frustração, mudança de atividade, aborrecimento fácil, impaciência e descontentamento vão se modificando paulatinamente desde a infância até a idade adulta, com mínimas alterações entre os casos.

Os autores supracitados apontam que mesmo com a redução dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade na adolescência e na vida adulta a persistência destes compromete o comportamento, o rendimento escolar e o ajustamento social, resultando em altos índices de evasão escolar, subempregos e transtornos de personalidade.

Para Barkley (2008), a persistência do TDAH, na idade adulta, ainda é passível de discussão e não há literatura que apresente amostra significativa de adultos acompanhados desde a infância que apresentam o transtorno. Conforme o autor, apenas quatro estudos conseguiram

manter a amostra original de 50% ou mais dos pesquisados até a idade adulta: Weiss e Hetchtman e colaboradores, de 1993, na cidade de Montreal; Manuzza, Klein e colaboradores, de 1998, em Nova York; o estudo sueco de Rassmussen e Gilberg, de 2001 e o realizado por Barkley, nos Estados Unidos, de 2008.

As crianças com TDAH, devidamente tratadas e cujos sintomas desapareceram na adolescência, quando comparadas aos seus pares normais, demonstraram o mesmo desempenho quanto à ocupação, à função e ao abuso de drogas. Em relação ao desempenho escolar, houve diferenciação, em razão da desatenção na apreensão dos conteúdos escolares. Outra observação apontada por Argollo (2003) foi a melhora significativa da autoestima e das habilidades sociais, quando as crianças fizeram uso do medicamento.

## Tratamento

Benckik (2000) e Rotta (2006) observam que já em 1937 havia a indicação do uso de medicações estimulantes nos trabalhos do médico psiquiatra Charles Bradley, que trabalhou em sua clínica com crianças perturbadas emocionalmente, utilizando, para esses quadros, drogas estimulantes. Molitch & Ecles, naquele mesmo ano, pesquisaram os efeitos em crianças, decorrentes do benzedrine nas medidas de inteligência. Os resultados mostraram-se positivos quanto ao controle da atenção; as crianças apresentaram-se mais calmas; opunham-se menos às situações; e demonstraram maior facilidade na aprendizagem.

Segundo Rotta (2006), em 1955, Bradley sugeriu o uso do psicoestimulante, denominado metilfenidato, utilizado atualmente em casos de hiperatividade e déficit de atenção. Entretanto, Barkley (2008) aponta que inicialmente o uso do medicamento foi utilizado no tratamento de jovens com cefaleia, que ao usar as anfetaminas, apresentaram melhoras no desempenho escolar e nos problemas de comportamento.

Podemos observar os primeiros testes com a utilização de medicamentos psicoestimulantes, ora em crianças emocionalmente perturbadas, ora em adolescentes com crise de cefaleia[3].

Após a conclusão da avaliação diagnóstica, o próximo passo é esclarecer a família que o TDAH "[...] se trata de um problema crônico, e

---

3 Atualmente, encontramos um número cada vez maior de crianças usando psicoestimulantes como a Ritalina®, medicamento comumente indicado após o laudo do neuropediatra.

que o objetivo do tratamento não é curá-lo, mas organizá-lo e viabilizar um comportamento funcional satisfatório na família, na escola e na sociedade" (ROTTA, 2006; p. 309). Esta postura, segundo a autora, evitará que a criança seja discriminada por apresentar comportamentos diferentes das demais.

Informar sobre a impossibilidade de cura não é dar à família e à criança o veredito final e, com ele, o rótulo permanente do TDAH?

A autora destaca também a necessidade do manuseio completo e multifatorial dos fatores específicos, possibilitando um atendimento adequado. Avaliar os sintomas predominantes, a idade, o sexo, o nível de desenvolvimento, o aspecto social, o ambiente familiar e escolar dará suporte para a elaboração de uma abordagem terapêutica adequada a cada caso.

Para um melhor resultado, Rotta (2006) indica que o manejo do TDAH deve envolver a modificação do comportamento, o ajuste acadêmico, a psicoterapia e a terapia farmacológica. Os professores, compreendendo a situação do aluno, devem favorecer a permanência dele nas primeiras carteiras, em turmas menores e até mesmo em classe individual, caso seja necessário. A elaboração de rotinas para a execução das tarefas escolares, as aulas de reforço, a reestruturação dos horários ou das atividades não acadêmicas e o aumento do tempo para concluir as atividades e as provas, é importante para favorecer a aprendizagem dos alunos com TDAH.

Para Barkley (2008), o tratamento do TDAH não deve se limitar à terapia farmacológica, em alguns casos é necessário recorrer a terapias cognitivo-comportamental, ao apoio escolar ou ocupacional reduzindo o impacto do TDAH no dia a dia da pessoa.

Nas publicações científicas investigadas por Ortega et al. (2010), a combinação entre terapia medicamentosa e psicoterapia traz controvérsias; nos artigos científicos são destacados maiores benefícios com o uso isolado do medicamento. Em contraposição, nas reportagens médicas destinadas ao grande público, a psicoterapia é indicada como complemento benéfico à medicação.

Mesmo destacando a necessidade de associar ao medicamento outras formas de atendimento, os autores defendem que "[...] os estimulantes constituem a única modalidade de tratamento até hoje a produzir melhoras significativas nos sintomas de desatenção, impulsividade e comportamento hiperativo para muitos portadores de TDAH" (BARKLEY, 2008, p. 621, grifo nosso).

Ressaltam ainda que com o uso de medicamento a melhora dos sintomas foi superior à alcançada por terapias psicossociais. Nesse ponto de vista, o remédio é imprescindível e a forma eficaz de enfrentamento dos problemas. Novamente o orgânico se faz soberano às relações sociais estabelecidas e à intervenção do meio, aspectos fundamentais ao desenvolvimento da atenção e do autocontrole.

Benczik (2000), Rotta (2006) e Barkley (2008) comentam que as pesquisas controladas com o uso de placebo indicaram a eficácia da medicação em casos de hiperatividade; desatenção; ajustamento social, acadêmico e comportamental. Os estimulantes, como ressalta Benczik (2000), cumprem papel terapêutico, apresentando 75% de melhora nas pessoas que fizeram uso do medicamento.

Barkley (2008) aponta o aumento considerável do uso de estimulantes, nos Estados Unidos nas últimas décadas. Entre 1987 e 1997 aumentou de três a sete vezes a prescrição e consumos de estimulantes entre jovens abaixo de 18 anos.

Em crianças pré-escolares, na faixa etária de dois a cinco anos, houve um aumento significativo nas prescrições de estimulantes de aproximadamente três vezes desde 1990. O aumento seria em razão do reconhecimento da persistência do TDAH desde a infância até a idade adulta; ou seja, as prescrições e o consumo permanecem ao longo da vida.

O metilfenidato, conhecido comercialmente por Ritalina®, é o psicoestimulantes mais indicado e utilizado no Brasil e em outros países. Ele á apresentado na forma de comprimidos de 10 mg, com a duração de ação de 3 a 4 horas; aqueles com 20 30 ou 40 mg têm duração de ação aproximada de 6 a 8 horas. Identifica-se a Ritalina LA como a de maior duração de ação. Outro metilfenidato é o Concerta, cuja duração de ação pode ser de 10 até 12 horas e que se apresenta em comprimidos de18, 36 ou 40 mg.

Rotta (2006) avalia que o uso do Concerta® é mais benéfico para a criança; por ser ministrado apenas em uma dose ao dia, evitando expor o aluno à situação de usá-lo na escola. Entretanto, por causa do alto custo deste medicamento, ele não é tão utilizado quanto a Ritalina, aspecto confirmado em nossa pesquisa.

Em razão da pouca disposição de noradrenalina e dopamina na fenda sináptica, os psicoestimulantes servem como ativadores da atividade catecolaminérgica no Sistema Nervoso Central (SNC), aumentando a disponibilidade destas substâncias. A noradrenalina e a dopamina, quando se conectam, “[...] de forma reversível à proteína

transportadora pré-sináptica, com a inibição resultante da receptação de catecolamina no neurônio pré-sináptico, aumentando as concentrações de catecolaminas no espaço extraneuronal [...]" (BARKLEY, 2008 p. 624), ambas promovem a transmissão desta substância no SNC. O metilfenidato é administrado via oral, com absorção rápida e praticamente completa; o pico máximo de atuação acontece 2 horas após a sua ingestão.

A bula alerta que no homem o mecanismo de ação do referido remédio ainda não foi completamente esclarecido, mas há hipóteses que indicam a ativação do sistema de excitação do córtex e do tronco cerebral. Os efeitos psíquicos e comportamentais produzidos nas crianças também não foram decisivamente concluídos, assim como os efeitos no SNC.

Mesmo discutindo a fragilidade em se afirmar a existência neurológica do TDAH, Barkley (2008) justifica o uso de medicamentos. Alguns pesquisadores são incisivos em criticar a medicalização de um transtorno que consideram não estar cientificamente comprovado, tornando patológicas questões que muitas vezes, são sociais.

Moysés e Collares (2011) apresentam dados fornecidos pelo IDUM, os quais apontam o aumento de 400% da produção mundial de metilfenidato (MPH), entre 1993 e 2003. No Brasil, as vendas de Ritalina passaram de 71.000 caixas no ano de 2000 para 739.000 caixas em 2004, perfazendo um aumento de superior a 1000% no período.

Conforme as autoras pode causar estranheza o fato de que a indústria farmacêutica busque criar novas doenças; para elas, isso é motivado pelo comércio de medicamentos que arrecada bilhões de dólares anualmente. A estratégia seria tornar reais, e em patologias merecedoras de intervenção clínica, problemas vistos anteriormente como simples indisposições. Nesse processo, a sociedade vai consentindo e delegando à medicina,

> [...] a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, ai incluídos comportamento e aprendizagem.
> Embora o discurso médico aponte as condições insalubres de vida como causas de doenças e epidemias, também abole as condições de vida concretas de cada pessoa, sua inserção social e nos modos de produção. Abole, ainda, as particularidades de cada um; é preciso abolir as particularidades, o subjetivo, a imprecisão, para que o

> pensamento racional e objetivo se imponha (MOYSÉS, 2008, p. 01).

O discurso médico, como destacam as referidas autoras, está em sintonia com os interesses de uma classe dominante, justificando clinicamente as desigualdades sociais. A ciência médica, por sua vez, ao entender a subjetividade do indivíduo como aspectos imprecisos não passíveis de verificação, identifica, no organismo, a causa do comportamento inadequado, desconsiderando os demais aspectos que envolvem o desenvolvimento da psique humana.

Quando a criança diagnosticada e medicada apresenta comportamentos considerados impróprios e inesperados, é comum questionar os pais sobre o uso do medicamento naquele dia, buscando explicações para as manifestações indesejadas. Essa prática expressa o quanto o remédio, na concepção da escola, altera o comportamento e o estado psíquico da criança, desconsiderando as alterações e as experiências próprias da dinâmica escolar.

Nos questionamentos sobre os benefícios de um tratamento, em especial medicamentoso, para um transtorno ainda não comprovado, parece-nos incoerente, tal postura da sociedade, como se criasse primeiro o remédio para, depois criar a doença, no caso, o TDAH.

## Críticas ao reducionismo e ao determinismo biológico

Para compreendermos os principais motivos que impulsionam a divulgação e a incorporação de um conceito pela sociedade, faz-se necessário recorrer ao momento histórico e ao contexto em que o mesmo foi produzido. Desse modo, é possível avançar para além das explicações médicas e reconhecer os determinantes que fundamentam o surgimento e a manutenção de um conceito, seja no campo acadêmico ou não. Sucupira (1988) discute esta questão e considera fundamental a retomada histórica e a compreensão dos determinantes sociais, para a compreensão do DCM, atualmente conhecido por TDAH.

Para ilustrar como o reducionismo e o determinismo biológico atendem a uma lógica política, em consonância ao período histórico, nos reportamos à história mencionada por Lewontin, Rose e Kamin (1984) a respeito de uma obra literária que apresenta a versão de um estudo sobre a adoção, realizado no século XIX. A obra mencionada expressa o poder instituído a natureza humana em seu aspecto biológico em oposição à educação. Os autores relatam que o pequeno Oliver, abandonado pelos pais ainda bebê, foi recolhido no asilo paroquial, considerado uma das

piores instituições britânicas do sec. XIX. Ali recebeu cuidados e uma educação deficitária, consequência das condições do local. Embora vivendo em péssimas condições, apresentava corpo delicado, era sensível e tinha linguagem rebuscada. Como isto se justificaria? A chave para desvendar esta questão estava no componente genético. Oliver era filho de um homem de família abastada e de mãe cujo pai era oficial da Marinha, ambos de sangue nobre. Esta explicação divulgava a ideologia abrangente do determinismo biológico que se desenvolveria com muita intensidade nos últimos 150 anos e que persiste até os dias atuais. Desta perspectiva, as qualidades intelectuais e morais são herdadas e o ambiente pouco influencia o desenvolvimento de aspectos como, por exemplo, inteligência, caráter ou personalidade. Essa linha de pensamento e conduta seria:

> [...] uma tentativa de explicação total da existência social humana, baseada em princípios de que os fenómenos sociais humanos são conseqüência directa do comportamento dos indivíduos e que o comportamento dos indivíduos é a conseqüência directa de características físicas inatas. Logo, o determinismo biológico é uma explicação reducionista da vida humana em que as setas da causalidade vão dos genes aos humanos e dos humanos à humanidade. Mas é mais que simples explicação: é política (LEWONTIN, ROSE e KAMIN, 1984, p. 37).

Na teoria do determinismo biológico reconhecemos um reducionismo, pois segundo ela, os comportamentos humanos já estariam pré-determinados, grafados em nosso código genético, determinando quem será inteligente, lento, inquieto, desatento, criminoso, entre outras características. Também indica que, além dos traços físicos, herdamos de nossos pais a nossa personalidade, subjetividade e comportamentos que são a base para as relações sociais de cada um de nós.

Tal concepção natural de explicar o homem carrega em si uma carga ideológica cristalizada e divulgada como verdade absoluta na escola e em demais segmentos da sociedade. Nesta lógica, o TDAH é explicado como fenômeno natural, genético, originado por disfunções na região frontal do cérebro, provocando comportamentos inadequados e inadaptados ao contexto escolar ou aos demais espaços de convivência. Este reducionismo e determinismo biológico consideram que tais comportamentos

> [...] podem ser tratados como coisas, isto é reificados como propriedades localizadas no cérebro de indivíduos particulares. As características reificadas podem ser medidas por meio de uma qualquer escala, de modo que os indivíduos podem ser classificados de acordo com as diferentes quantidades que delas possuem (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 26).

Essa reificação pode ser observada no preenchimento de Escalas como a do DSM, utilizadas para definir qual o tipo mais predominante de TDAH, ou seja, se é desatento, hiperativo ou combinado, enquadrando a criança em padrões considerados inadaptados. Basta que os pais respondam, de forma positiva ou negativa, a algumas proposições para que a classificação seja concluída e a sentença dada. E, ainda,

> Podem estabelecer-se normas gerais para as propriedades: qualquer desvio à norma num indivíduo é uma *anomalia*, que pode reflectir problemas médicos do quais o indivíduo deve ser tratado. As características reificadas e identificadas em termos médicos são *causadas* por acontecimentos no cérebro dos indivíduos – acontecimentos a que pode dar-se localização automática e que estão associados a alterações na quantidade de determinadas substâncias bioquímicas (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 26).

Nesse sentido, o comportamento inquieto, a desatenção e a não obediência às normas podem indicar uma anomalia. Como doença, necessita ser tratada e localizada a região específica do cérebro, associando a ela as alterações de substâncias bioquímicas que precisam ser equilibradas, possibilitando a manutenção da atenção e o controle do comportamento. Estamos nos referindo ao TDAH de forma clara e evidente, porém com a observação de que a região frontal do cérebro foi identificada como a parte anatômica responsável pela alteração dos neurotransmissores da dopamina e noradrenalina, porém em nenhum exame é possível identificar ou localizar este desequilíbrio, mesmo assim pesquisadores organicistas insistem em identificá-lo.

De uma perspectiva biológica e reducionista, as alterações bioquímicas podem ser associadas a componentes genéticos ou às alterações ambientais o que torna possível verificar o respectivo grau de hereditariedade. Constatando-se um número significativo de características anormais, faz-se necessário um tratamento específico ou para eliminar os genes indesejados (eugenia, engenharia genética), ou

drogas para equilibrar a alteração bioquímica, ou ainda a remoção de estímulos ou de áreas do cérebro responsáveis pelos comportamentos indesejáveis (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 26).

A etiologia do TDAH apresentada anteriormente fundamenta-se em fatores genéticos e ambientais. Todavia, autores como Rohde et al. (2003), Benczik (2000) não mencionam um único gene como responsável pelas características, mas um grupo de genes de baixo efeito que, ao se agrupar, tornam o indivíduo vulnerável, somando-se a isso as influências ambientais.

Apesar de autores como Benczik (2000), Cypel (2007), Rotta (2006), Barkley (2008) e demais autores organicistas considerarem a influência dos fatores ambientais, seus estudos destacam também o componente biológico, ou seja, a carga hereditária do TDAH, característica própria da visão organicista e hegemônica.

Os fatores genéticos explicariam, de maneira simplista, porque uma família apresenta pai e filho inquietos, desatentos ou inadaptados às normas e às regras sociais seriam geneticamente suscetíveis ao TDAH, eliminando todo caráter social e cultural contido na subjetividade humana.

Além disso, ao reduzirmos a organização social ao oráculo da genética, estaremos defendendo a ideia de que as desigualdades sociais, as diferenças de poder e riqueza são consequências diretas de nossa carga hereditária. Desta forma, exceto "[...] qualquer gigantesco programa de engenharia genética, nenhuma prática poderá provocar qualquer alteração significativa na estrutura social ou na posição dos indivíduos ou dos grupos dentro dela" (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 36).

Ao se adotar o determinismo biológico, enfatizam Lewontin, Rose e Kamin, (1984), reivindicações podem ser feitas, leis elaboradas e revoluções organizadas, contudo não mudará o destino determinado pela biologia do homem. Educação de qualidade, mediações significativas, intencionais e uma prática pedagógica organizada em pouco contribuirão para o desenvolvimento da atenção daqueles que apresentam TDAH; assim, o que se pode fazer é usar os subterfúgios da ciência para controlar o organismo em desequilíbrio.

Tais argumentos, utilizados no século XXI configuraram-se no século XIX, na América, Inglaterra e, posteriormente, na Europa, como artefato indispensável às lutas sociais e políticas. O uso de testes de QI para reafirmar a inferioridade da raça negra em comparação à branca foi uma delas. Em razão do grande número de imigrantes negros e asiáticos nos Estados Unidos, houve um aumento substancial de pessoas em

situação de miséria, necessitando de políticas públicas assistencialistas e educacionais. Os autores referidos destacam que, como não havia interesse por parte do governo americano em investir nesta população, justificaram-se os cortes de gastos nestas áreas com base no argumento genético.

Para que investir em políticas voltadas ao emprego e à educação de qualidade se a inferioridade destas raças fora comprovada cientificamente? O segundo argumento político do Determinismo foi conter os movimentos reivindicatórios femininos, reafirmando a superioridade do homem em relação à mulher, enfatizando que, mesmo com a alteração da sociedade para livre e igualitária, o homem ainda sim assumiria cargos mais importantes que as mulheres. O último argumento foi a explicação dos desvios sociais, em especial a violência exercida pelos negros; os roubos e os motins na prisão, todos estes comportamentos desviantes eram explicados ou justificados em razão dos infratores possuírem cérebro doente e não pelas péssimas condições de vida, de miséria e de ambiente violento às quais esta população estava exposta.

A articulação política e social, marcada pelo reducionismo e determinismo biológico, explicou os grandes motins dos guetos americanos nas décadas de 1960 e 1970, servindo como justificativa perfeita aos interesses do governo americano. Se não bastasse, ampliou-se estes argumentos à escola, de forma que a violência não seria "[...] a única manifestação de um cérebro doente para qual os deterministas oferecem explicação biológica e tratamento. As crianças para quem a escola significa apenas aborrecimento e impaciência são hiperativas ou sofrem de disfunções cerebrais mínimas" (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 38).

Novamente, os comportamentos sociais inadaptados que denunciam as fragilidades de um sistema econômico perverso são explicados em função de um cérebro doente, portanto passível de tratamento. Não se questionam as políticas educacionais, nem as instituições escolares com suas práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, não favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas delegam ao aluno a responsabilidade pelo próprio fracasso escolar.

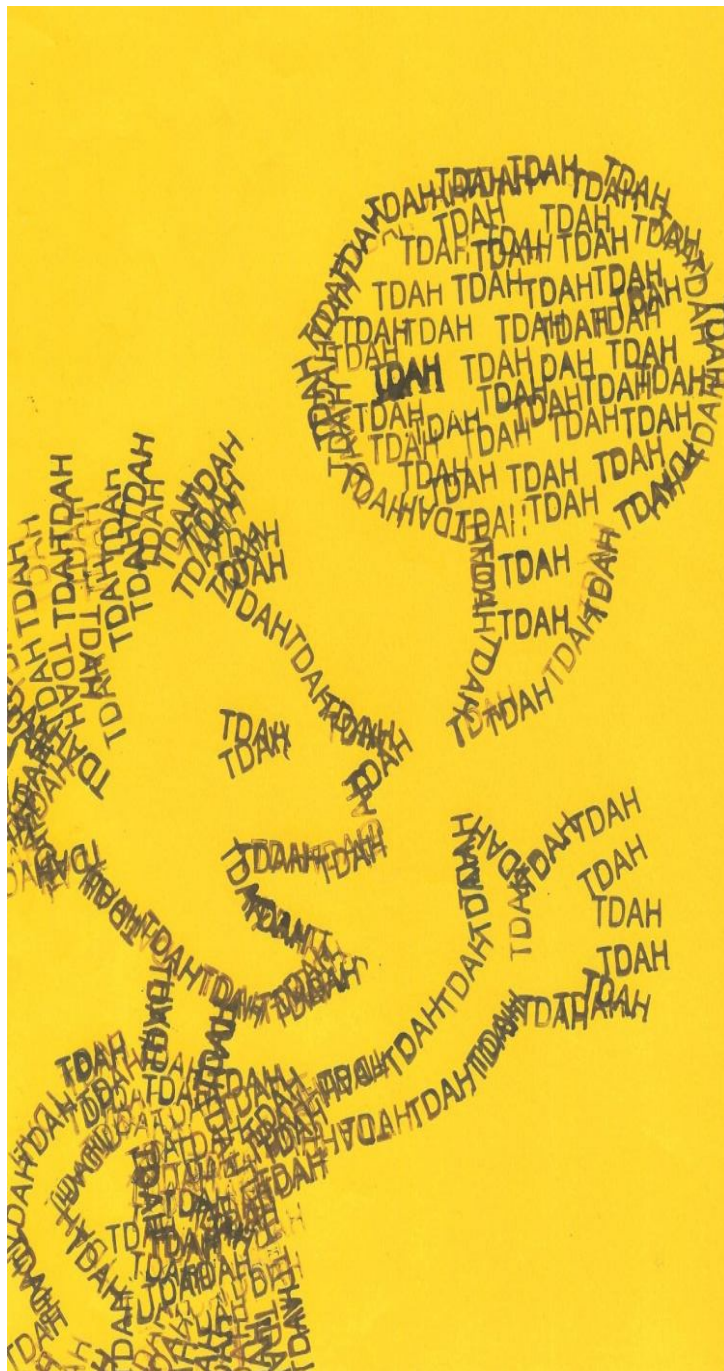
A política de integração racial americana e a corrida ao espaço (lançamento do satélite Sputnik) pelos soviéticos se configuraram como alguns dos fatos políticos que colocaram à prova o sistema escolar americano: "É na escola que vai se buscar razões para a crise gerada pelo nacionalismo ferido. O sistema escolar, por sua vez, tende a transferir

esta responsabilidade para cada criança a nível individual" (SUCUPIRA, 1985, p. 35). Delega-se à escola, inicialmente, e depois ao indivíduo que se apresenta como doente, as justificativas pelas crises econômicas, políticas e sociais de um país.

Nesse sentido, compreendemos que o determinismo biológico, como explica Lewontin, Rose e Kamin (1984), vem sendo utilizado de maneira persuasiva para justificar as desigualdades sociais, econômicas e de poder, na sociedade industrial contemporânea, definindo os padrões dos comportamentos humanos e os tornando naturais na sociedade. Para compreender como se compôs essa concepção hegemônica do TDAH como predominantemente orgânico, é importante localizar as pesquisas no tempo e espaço.

Para reconhecermos os principais motivos que impulsionaram a divulgação e a incorporação de um conceito pela sociedade é preciso recorrer ao momento histórico e contexto de produção e manutenção.

Identificar a fragilidade de pesquisas, testes, e de demais procedimentos para a configuração do quadro de TDAH serviu como fonte de inquietação, instigando-nos a entender o fenômeno ora em pauta em sua totalidade, fugindo das limitações impostas por uma visão que prioriza estritamente o biológico em detrimento do social.

A fim de ampliarmos nossas discussões acerca do TDAH, focando suas implicações no contexto escolar, discutimos no próximo capítulo, como os modos de produção e as relações sociais conduziram as teorias pedagógicas e exigiram um modelo de homem e, consequentemente, de aluno, capaz de satisfazer às lógicas do mercado; como a psicologia, unida à pedagogia nova, contribuiu para fomentar uma concepção biológica para explicar os problemas escolares. Nesse contexto, comportamentos desatentos, hiperativos e impulsivos foram se evidenciando com base em um modelo pautado no consumismo exacerbado, no imediatismo, no individualismo e em práticas que reforçam o padrão de homem flexível, polivalente e inquieto, características reduzidas a questões biológicas que precisam ser medicadas.

Ricardo Juliano Staiger. *Sem título*. Carimbo sobre papel A4, 2013.

Capítulo II

# Tendências Pedagógicas e Patologização do Aprender

## Introdução

Para compreendermos como os problemas de atenção se manifestam no contexto escolar e de que modo o diagnóstico determina a prática pedagógica, traçamos um panorama histórico focando a sociedade moderna e contemporânea em seu modelo de educação, escola e tendências pedagógicas. Partimos do pressuposto de que ao voltarmo-nos aos aspectos históricos, é compreender a história como um organismo e ter claro que:

> [...] o que está antes condiciona o que vem depois; assim a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, *deve-se* remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho não-linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido (CAMBI, 1999, p. 37).

Recuperar a historicidade levar-nos-á ao desvelamento da educação contemporânea, da concepção de homem, de mundo, de sociedade e de cultura, determinados pelo capital e que refletem diretamente na escola e nas teorias pedagógicas de cada período histórico as quais se mesclam compondo a prática pedagógica do professor.

Estamos nos referindo a uma educação dinâmica, constituída em uma sociedade em constante movimento. Neste sentido, destaca-se uma história da educação que, segundo Luzuriaga (2001), representa o desenvolvimento da história e as mudanças da educação expressas em cada época e nos mais variados povos.

Ao retomarmos a história da educação e suas teorias no contexto em que foram produzidas, verificamos que as crises da educação e do sistema social ocorrem concomitantemente, embora, não devam ser entendidas "[...] como simples paralelismo entre os fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade as questões da educação são

engendradas nas relações que estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade" (ARANHA, 2006, p. 24). Desta forma, cada modelo de sociedade exige da educação respostas e soluções que atendam às necessidades de sua época, direcionando, por isso, o papel da escola, das tendências pedagógicas e das políticas educacionais.

## Trabalho e educação escolar na sociedade capitalista

A mudança no modo de produção e o surgimento da classe burguesa, impulsionada pela expansão do comércio, pelo uso do dinheiro e pela mais valia, alteraram a concepção de homem, de sociedade e, consequentemente, de educação. Para atender às necessidades e aos interesses deste período, era necessária uma formação voltada à preocupação de uma classe em ascensão, fugindo dos preceitos religiosos impostos pela Igreja na Idade Média.

As transformações dessa nova ordem econômica provocaram alterações na forma de o homem conceber o mundo e a si mesmo. As explicações divinas, entendidas como limitadas, não respondiam às dúvidas, às angústias e às necessidades do homem burguês.

Esse período, denominado Renascimento, considerou a Idade Média como a idade das trevas ou a grande noite de mil anos. Os costumes medievais foram totalmente recusados, enfatizando-se os novos valores propostos pelas transformações econômicas e políticas. O Renascimento, compreendido entre os séculos XV e XVI, deu origem ao Humanismo, movimento que visava recuperar a imagem do homem e da cultura, contrapondo-se às ideias e à autoridade religiosa.

A crença na capacidade do homem, em seus desejos, em seu sofrimento, ou seja, em sua individualidade e nas possibilidades de ascender socialmente, derrubou a certeza propagada pela ordem divina. Para Cambi (1999), a concepção humanista expressava a nova disposição dos valores éticos e sociais, não havendo espaço para a hierarquia definida pela nobreza e pelo clero. Mesmo com toda descoberta de sua força e potência, o homem não ignorava seus limites frente às forças naturais e sobrenaturais que, apesar de não anular sua liberdade, regulavam de certa maneira sua vida.

Aranha (2006) indica que a Renascença não era necessariamente irreligiosa, porém buscava a superação do teocentrismo, ressaltando o antropocentrismo como forma de valorizar o ser humano e os bens terrenos. Todo este movimento alterou a educação e a reflexão pedagógica que deveria atender às necessidades próprias do momento

em questão. Ao retirar Deus do centro de tudo e colocar o homem como a medida de todas as coisas, assim como postulou Protágoras (480 a.C. - 410 a.C.), é autorizado ao homem o controle da própria vida e de seu destino.

Esse novo modelo antropológico apresentou necessidades inovadoras que favoreceram o interesse pela problemática educativa, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Segundo Le Goff (1993) era indispensável às transações comerciais a aprendizagem da letra cursiva, das línguas vulgares e a manipulação de ábacos para a realização dos cálculos.

A preocupação com a educação não pertenceu particularmente aos pedagogos e aos educadores, mas se estendeu aos literatos, políticos e burgueses (entre eles, os artesãos, banqueiros e comerciantes), interessados na expansão do comércio e nas transações comerciais que poderiam ser facilitadas com a leitura, com a escrita e com o cálculo.

Com o Renascimento, mesmo acompanhada de severas críticas e do desenvolvimento de concepções de educação totalmente contrárias a sua filosofia, a pedagogia da essência continuava se fortalecendo.

As alterações demandadas no sistema educacional, impulsionadas pelas transformações econômicas, em especial o desenvolvimento do comércio, exigiu a criação de escolas seculares, sem caráter religioso. Até aquele momento, a formação era destinada aos clérigos e aos leigos e acontecia em escolas monacais e catedrais, priorizando-se a instrução religiosa. Entretanto, as necessidades são alteradas e, com a ampliação comercial, os burgueses buscaram uma educação capaz de responder aos interesses da prática cotidiana, com o objetivo de subsidiar o desenvolvimento dos próprios negócios.

Suchodolski (1978) comenta que, ao secularizar a vida, o homem não questionava unicamente a autoridade imposta pela Igreja ou o controle das atividades humanas exercidas por ela, mas também a que leis devia se sujeitar. A filosofia passou a levantar críticas em relação às concepções vigentes, indicando que as novas experiências intelectuais eram capazes de superar a tradição transmitida de geração à geração.

A autoridade do clero e da aristocracia feudal foi colocada em prova; as leis entendidas até o momento como imutáveis foram questionadas pela burguesia, provocando um choque entre os valores políticos e sociais difundidos pela Igreja. A prática humana mostrava que havia mobilidade social e revelava os dogmas como dogma e não como doutrina divina, rompendo com o modelo religioso da Antiguidade Medieval. Ao romper com o sistema feudal, a modernidade provocou

revoluções nos campos econômico, geográfico, cultural, social, político, ideológico e pedagógico.

No campo econômico, excluiu-se um modelo de produção fechado, baseado na agricultura, estimulando a economia do intercâmbio, fundamentada no dinheiro e na mercadoria, na produtividade e no investimento de capital e no lucro como mola propulsora do desenvolvimento econômico.

Isso ocorreu com a ampliação dos burgos que se tornaram cidades protegidas por muros e compostas por servos libertos que participavam do comércio, os chamados burgueses. Estes incomodavam a nobreza e não eram bem quistos por ela, visto que procurava manter o controle da população e de seu poder. A moeda voltou a circular, os negociantes organizaram-se em ligas para se proteger e começaram a estabelecer relações com os banqueiros. Temos, neste momento histórico, como assinala Aranha (2006), o castelo, o mosteiro e a cidade; e como atores, os nobres, o padre e o burguês, respectivamente.

Em meio a esse cenário de transformações econômicas e sociais, presenciamos o surgimento da sociedade capitalista, fundamentada na divisão do trabalho, no aumento da produtividade, e posteriormente, na mais valia. Nestes moldes, presenciamos um capitalismo que "[...] nasce independente de princípios éticos, justiça e de solidariedade, para caracterizar-se, ao contrário, pelo puro cálculo econômico e pela exploração de todo recurso (natural, humano e ético)" (CAMBI, 1999, p. 197).

O novo modo de produção capitalista solidificou uma nova classe, racionalista e laica, a burguesia – e estabeleceu novas relações de poder, não mais condicionadas à aristocracia feudal, de maneira que as concepções propostas pelo humanismo associaram-se:

> [...] às transformações econômicas que vinham ocorrendo desde o final da Idade Média, com o desenvolvimento das atividades artesanais e comerciais dos burgueses, os antigos servos libertos. A Revolução Comercial do século XVI caracterizou-se pelo modo de produção capitalista, acentuando a decadência do feudalismo, cuja riqueza era baseada na posse de terras (ARANHA, 2006, p.124).

A riqueza, advinda da posse de terras e pertencente à classe nobre, passa a ser adquirida pelos burgueses com a expansão do comércio e com o aumento na produção. Mediante as exigências do mercado e à necessidade de ampliar a produção, as corporações são substituídas pela

manufatura, instalando-se uma nova forma de produzir os bens materiais e de consumi-los.

Marx e Engels (1991) esclarecem que, com o desenvolvimento do comércio e da manufatura, as pequenas corporações não recebiam mais incentivo para aumentar a produção, realidade que gerou a estagnação e, em algumas delas, a diminuição do capital natural. A manufatura e o comércio, ao se fortalecerem, criaram a grande burguesia, que massacrou a pequena burguesia representada pelas corporações. Sem possibilidades de se manter, a pequena burguesia rende-se aos domínios do comércio e da produção manufatureira, ocasionando o declínio inevitável das corporações.

As relações de trabalho na manufatura foram alteradas; o trabalhador passou a manter uma relação monetária com o empregador, como elucidam os autores. A relação patriarcal entre o mestre e o artesão, ainda presente nas corporações das pequenas cidades, não se encontrava mais na produção manufatureira das cidades maiores.

A divisão do trabalho configurado nesse modo de produção vai retirando paulatinamente do artesão a totalidade do processo de trabalho, prendendo-o ao trabalho parcial. Anteriormente, cada artífice, com dois ou mais aprendizes, realizava todo o processo, entretanto, com a necessidade de ampliar a produção, o capitalista dividiu o trabalho em etapas e cada trabalhador realizava uma delas repetidamente.

Nessa nova organização, a mercadoria não é mais "[...] produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente a mesma e única tarefa parcial" (MARX, 1994, p. 388). Dominar o processo de produção por completo não era mais necessário; era preciso produzir mais e com maior rapidez, o que exigia um trabalhador parcial e especializado.

O referido período, compreendido entre metade do século XVI e fim do século XVIII, caracterizou-se como um momento de transição entre a necessidade de sobrevivência e a necessidade do comércio, substituindo o trabalho coletivo pelo individual[4]. A mudança no modo de produção caracterizado pela transição do feudalismo ao capitalismo foi substituindo paulatinamente a forma como o homem produzia sua subsistência e estabelecendo novas relações sociais.

O trabalho parcial e automático, requerido na manufatura, possibilitava o aumento da produção e exigia não só a habilidade do

[4] O trabalho continua coletivo no sentido de cada artesão fazer uma parte, porém com apropriação individual do resultado desse trabalho.

artífice, mas também a perfeição de suas ferramentas. A diferenciação das ferramentas e de sua especialidade permitia somente aos trabalhadores parciais e especializados a manipulação adequada.

O trabalhador coletivo desse período, esclarece Marx (1984), era composto por muitos trabalhadores parciais, organizados para a execução de trabalhos diferenciados que exigiam habilidades também diferenciadas. Algumas operações a serem executadas exigiam força, enquanto outras, destreza ou atenção mais concentrada; todavia, o mesmo indivíduo não reunia proporcionalmente todas essas habilidades.

Os trabalhadores eram selecionados, separados e agrupados de acordo com suas principais qualidades para desenvolver atividades específicas. Todo indivíduo serviria de alguma maneira para o trabalho: "[...] as deficiências do trabalhador parcial tornam-se perfeições quando ele é parte integrante do trabalhador coletivo" (MARX, 1994, p. 400). Suas deficiências são eliminadas quando se pensa que não é necessário um homem completo para a realização de tarefas repetitivas, tendo em vista a fragmentação do processo de produção.

Ter ou não atenção mais concentrada não excluiria o indivíduo do processo de trabalho, apenas o adequaria a uma função que exigisse outro tipo de habilidade, não aquela em específico. Neste sentido, Marx (1994, p. 401) destaca que a manufatura aproveitava aqueles indivíduos sem destreza alguma, os quais o artesanato excluía, e os enquadrava em especialidades. Após o desenvolvimento da virtuosidade de uma única especialidade, em detrimento da "[...] capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação". Assim, acompanhando a graduação hierárquica, iniciou-se a classificação entre os hábeis e inábeis.

O trabalho parcial característico da manufatura retirou toda a autonomia do artesão, mutilou-o, reduzindo-o a um fragmento de si mesmo a serviço do capital. O raciocínio e a criatividade não eram necessários à execução do trabalho; os movimentos dos pés e das mãos independiam destas qualidades, ou seja, uma operação simples que não requeria inteligência.

O objetivo maior da manufatura era a produção em larga escala, de forma rápida e especializada, a qual foi intensificada com a introdução das máquinas, gerando um lucro ainda maior para o capitalista.

Não havia nessa época, a necessidade da formação para o trabalho, entretanto, Adam Smith defendia que o Estado devia oferecer ao povo o ensino popular, mínimo, porém em doses homeopáticas para não comprometer todo sistema social. Esta ideia justifica-se pela divisão

do trabalho, que demandava a diferenciação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, ambos, necessários ao capital.

A mínima instrução para a classe trabalhadora, justificando que tal instrução seria contrária à natureza do capital, foi defendida também por pensadores como Voltaire (1694-1778) e Mandeville (1670-1733). O primeiro defendia que o povo devia ser dirigido como bois e, portanto, não deveria ser instruído; o segundo alegava que as crianças eram mais necessárias à sociedade nas fábricas do que nas escolas.

Vistas sob o prisma contemporâneo essas ideias parecem chocantes; no entanto, elas expressam a organização social e as necessidades de uma época em que a mão-de obra barata e disponível das mulheres e crianças ajudava a aumentar a produção e produzir a mais valia.

Em contraponto, Comênio (1592-1670) defendeu a concepção de uma educação popular, cuja proposta de ensinar tudo a todos abarcava a educação de crianças, homens, mulheres, ricos, pobres e pessoas com deficiência. Foi impressionante o interesse pela educação na época do Renascimento, comparado ao apresentado na Idade Média, pois houve um aumento considerável de colégios e a elaboração de manuais destinados a alunos e a professores.

Ao produzir para a venda e não mais para o próprio consumo, as pessoas podiam exercer o livre comércio, o que tornava o ler e o escrever habilidades necessárias para que as transações comerciais fossem efetuadas. Neste momento, exigiu-se da escola uma resposta às necessidades econômicas, políticas e social da classe burguesa.

Educar passou a ser moda, considerando o modelo de ser humano adotado pela burguesia que "[...] enriquecida, assumia padrões aristocráticos e aspirava a uma educação que permitisse formar o homem de negócios, ao mesmo tempo capaz de conhecer as letras greco-latinas e se dedicar aos luxos e prazeres da vida" (ARANHA, 2006, p. 135).

Entretanto, ressalta Aranha (2006), havia a diferenciação entre a educação da alta nobreza, da pequena nobreza, da burguesia e das classes populares; cada educação deveria atingir um objetivo específico. A alta nobreza era educada nos castelos, por preceptores, sua formação era voltada à manutenção do domínio dos feudos e à garantia do poder; enquanto que a pequena nobreza e os burgueses, interessados na educação de seus filhos, buscavam uma escola capaz de formá-los para a liderança, para a administração dos negócios e para a política. Não havia qualquer preocupação com a educação das pessoas que faziam parte dos

segmentos populares, a elas seria destinada apenas a aprendizagem dos ofícios.

Mais uma vez, percebemos, na história, o pouco interesse, ou melhor, o mínimo interesse com aqueles que não tinham condições econômicas, fortalecendo a educação como instrumento de poder acessível à minoria. Não era interessante às demais classes que os segmentos populares tivessem acesso a uma formação capaz de instigá-los a melhores condições de vida, ou posicioná-los contra o sistema vigente, questionando a miséria e os privilégios dos nobres.

Ariès (2006) menciona que no referido período, nem todos passavam pela escola. Havia meninos que nunca tinham ido ao colégio, e outros que lá permaneceram por pouco tempo. No século XVII a escolaridade não era vista como necessária; muitos jovens faziam a opção por se unir às tropas de batalhas e se tornavam soldados. Esta precocidade das tropas permaneceu até o século XVIII, quando foi determinado que, para ingressar no exército, os jovens tinham que concluir o ciclo escolar completo, ou continuar seus estudos nas escolas militares.

Segundo Aranha (2006), a criação dos Colégios, nos séculos XVI ao XVIII, foi impulsionada pela nova concepção de família e de infância defendidas, naquele momento, pela burguesia. Como mencionado anteriormente, na Idade Média não havia preocupação em separar as crianças dos adultos, e o ensino acontecia de forma conjunta, em grupos com as mais variadas idades. Somente no Renascimento, com o intuito de proteger as crianças das más influências dos adultos, ocorreu a separação das classes por idade. A liberdade foi substituída pela individualidade e pela disciplina, necessária ao desenvolvimento da moralidade, o que solicitava uma educação por faixa etária.

A autora explica que a grande missão da escola não era a transmissão dos conhecimentos, mas a educação moral, para isso tornou-se necessária a manutenção de uma disciplina rígida, acompanhada de castigos corporais. O ensino extremamente rigoroso e longo se fundamentava na gramática, na retórica e no latim, em detrimento da língua materna. Este modelo de educação foi criticado pelos humanistas e mesmo com a divulgação do ideal de secularização do humanismo renascentista, o número de colégios ainda no domínio da Igreja era maior.

A educação, nesses moldes tradicionais e com o domínio da Igreja, era destinada para poucos, especificamente à nobreza, entretanto a ampliação da escola se fez urgente com o sufrágio universal na França,

no século XIX, como destaca Leonel (1994). Inicialmente, pensava-se que a ciência traria luz a todas as dúvidas e resolveria todos os problemas, visto que superaria o pensamento religioso, as superstições e os preconceitos da sociedade medieval. Entretanto, após a Revolução de 1871 e a questão anunciada por Rousseau em 1749 de que a ciência por si só não era moralizante, fez-se urgente impor aos homens os deveres para com o Estado, não mais aqueles com a religião.

A Igreja, continua a autora, tinha o domínio das instituições escolares, e, com isso, abarcava grande número de adultos votantes. Desta forma, era preciso criar escolas que comungassem com a concepção ideológica da burguesia, enfraquecendo a divulgação da doutrina católica presente nas escolas. A burguesia, preocupada em formar os futuros eleitores, insistiu em uma educação laica e obrigatória. O ensino primário, na França, foi expandido pensando-se na formação desses eleitores, sempre com o cuidado em formá-los para a defesa e para o amor à pátria.

A pressão exercida pela classe operária no fim do século XIX, em decorrência de péssimas condições de trabalho e exploração, fomentou a organização de movimentos reivindicatórios e de greves, em combate às ações repressivas da burguesia. A classe trabalhadora passou a participar de congressos nacionais e internacionais que resultou na II Internacional[5], acompanhada da conquista do voto.

Por força do movimento operário e suas reivindicações de melhores condições de trabalho, de salário e de escola para seus filhos, a burguesia passou a defender, em meados do século XIX, a estruturação do ensino obrigatório, laico e gratuito, advogando a favor da escolarização para todos.

Leonel (1994, p. 185) esclarece que:

> [...] se os interesses burgueses têm que passar pelo sufrágio universal e a sociedade se encontra dividida em classes antagônicas, a escola pública não pode ser mais adiada. É preciso educar o novo soberano, transformando o sujeito submetido aos antigos poderes, em cidadão defensor da pátria amada; substituir seus 'deveres para com Deus' pelos seus 'deveres para com o Estado'.

[5] A II Internacional foi um movimento organizado pela classe operária francesa, no século XIX, em oposição às explorações da burguesia.

Do ponto de vista da autora, a burguesia precisou ceder e se posicionar a favor da classe operária, entretanto o fez segundo seus interesses e em benefício próprio. Como não podia dividir o pão material, viu-se obrigada a dividir o pão espiritual, a educação, capaz de formar o novo soberano de acordo com a ideologia da solidariedade nacional e social, ambas necessárias à manutenção da divisão de classes e da propriedade.

Mesmo havendo a rejeição da sociedade em relação à autoridade imposta pelos dogmas religiosos, a cultura eclesiástica medieval com sua hierarquia definida "[...] excluía dos propósitos educacionais a grande massa popular, com exceção dos reformadores, protestantes, que agiam motivados também pela divulgação religiosa (ARANHA, 2006, p. 135)".

Em meio às críticas dos valores cristãos típicos da Idade Média, a educação buscava fundamentar-se na natureza e não na religião, para difundir os valores da classe burguesa. Os objetivos da educação, então alterados, foram direcionados para uma concepção de homem ativo, liberto dos laços e das ordens cristãs, considerado artífice de si próprio e do mundo em que estava inserido, alimentado de fé laica e acessível à racionalidade e sujeito as suas consequências:

> A constituição da era das trocas, da relação monetária contratual, vai construindo um homem que começa a se ver como igual a todos os outros, rompendo, assim, com a velha noção introjetada de hierarquia natural, de autoridade divina, de verdade revelada, de dependência ontológica da criatura de seu criador ou de um senhor (NAGEL, 2002, p. 3).

A igualdade entre os homens proposta pela mágica do mercado e/ou contratual, como aponta a autora, contrapõe-se ao modelo servil e estimula os renascentistas, humanistas e mercantilistas a empreender a defesa por uma nova forma de educar. Com isso, os meios educativos também sofreram alterações; a formação não ficou limitada à família e à Igreja, mas ampliou-se à oficina, ao exército, à escola, e a novas instituições como hospitais, manicômios e prisões; todos encarregados do controle social com caráter educativo. A escola, em especial, ocupava "[...] um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)" (CAMBI, 1999, p. 199).

Na escola, a educação moral do novo soberano seria garantida e direcionada aos interesses burgueses, sendo necessário retirar a educação dos domínios da Igreja, a qual se ocupava em manter os deveres para com Deus e papas e não para com o Estado. Leonel (1994) também levanta um aspecto muito interessante em relação a esta questão, ao apresentar as análises feitas tendo por base as obras do francês Tocqueville (1805-1859), pensador e político que aponta que velhas concepções foram divulgadas como novas na Idade Moderna. Para ele, os ideais burgueses continham veladamente os princípios do Cristianismo, o qual respaldaria a noção de apego e direito aos bens materiais e o dever de socorrer os mais necessitados.

Assim, em Tocqueville, os princípios do Cristianismo e sua efetivação são ajustados à prática da sociedade burguesa, localizando na moral moderna resquícios da Antiguidade e do Cristianismo, agora entendidos como desenvolvimento social. Com o desenvolvimento material da sociedade e o enfraquecimento da Igreja, o Estado assumiu questões que outrora eram de responsabilidade privada e passou a ter o compromisso de atender aos mais necessitados. Tornou público o que pertencia à esfera privada como, por exemplo, a caridade, que passou a ser dever do Estado.

A composição prática e teórica do Estado, do homem soberano, do direito natural e do contrato, em meio aos conflitos políticos, religiosos e mudanças de conceitos, embalou um discurso voltado à necessidade da tolerância e da boa vontade entre os homens, em especial, dos cristãos para com os considerados não cristãos.

Fortalecer a tolerância como virtude é fundamental para a afirmação de uma sociedade de homens que se pretendem autônomos, o que implica em práticas educativas que integrem e preservem o indivíduo em grupo. Assim,

> Educar para aceitar os modos diversos de ser de indivíduos ou de grupos faz parte da prática social que, luta, essencialmente, contra a intolerância religiosa na gênese do Estado Moderno. Da mesma forma faz parte da prática social que se propõe a preservar a vontade de cada um, garantir a liberdade individual para estabelecer compromissos e assegurar o direito pleno sobre a propriedade entendida como privada (NAGEL, 2002, p. 8).

Dessa forma, a solidificação de novos valores em substituição aos proclamados pela Igreja atuou como elo de integração entre os

indivíduos, garantindo a ideia de liberdade e preservando a propriedade privada.

As transformações desencadeadas pelo capitalismo determinaram mudanças em todos os setores da sociedade, entre eles, a educação, que deveria no referido momento, atender à lógica do mercado; para isto, a disciplina era necessária, assim como o desenvolvimento de habilidades e competências específicas ao mundo do trabalho.

Inicialmente, a pedagogia tradicional foi incentivada pela burguesia ao defender a igualdade para todos; posteriormente, passa a criticá-la, buscando uma nova teoria educacional, a Pedagogia Nova. Os interesses da burguesia entram em contradição com a participação política das camadas populares, que se veem exploradas por aqueles que se diziam defensores dos interesses populares. Saviani (2009) frisa que para a classe burguesa defender seus interesses, não vê alternativa a não ser se posicionar contra o movimento da história. Com isso a pedagogia da essência torna-se inadequada, sendo necessário propor uma pedagogia da existência.

## Descompasso entre a pedagogia da essência e o modo de produção capitalista

Inconformados com a autoridade papal que limitava e condenava o comércio e o lucro, os burgueses organizaram-se e manifestaram-se contra os domínios da Igreja. O olhar diferenciado da burguesia ao homem e à sociedade, renovado pelo Renascimento e pela concepção humanista, possibilitou o enfrentamento aos dogmas do Cristianismo.

Indignado com a venda das indulgências, Martinho Lutero organizou um movimento político-religioso denominado Reforma Protestante; afastou-se da doutrina ortodoxa do Catolicismo, questionou esta prática e se opôs à ordem religiosa, rompendo radicalmente sua relação com a Igreja oficial de Roma.

Cambi (1999) indica que o modelo metafísico-religioso próprio da Idade Média entrou em declínio e com ele a pedagogia, uma vez que o homem se vê liberto do controle divino, reconhecendo-se condutor da própria história. Acrescenta, ainda, que este modelo tinha por objetivo descrever a concepção de homem, de cultura e de sociedade, tendo como base as leis universais e metatemporais, critérios ontológicos que fundamentavam a prática educativa.

> Este modelo de pedagogia parece agora demasiado distante de um encontro com o empirismo para ser verdadeiro e

> eficaz: despreza o homem-como-ele-é para delinear o homem como-ele-deveria-ser; ele resulta deontológico-abstrato, negligenciando o aspecto técnico de repensar-se à luz dos próprios condicionamentos e segundo um itinerário estratégico; não satisfaz à exigência de mudança programada/controlada dos comportamentos humanos, individuais e sociais (CAMBI, 1999, p. 214).

Em uma sociedade capitalista, a pedagogia da essência é questionada e não atende mais aos interesses e às necessidades da sociedade burguesa, é preciso, portanto, pensar o homem em sua diversidade, individualidade não mais como ser eterno, universal e abstrato. Este embate entre o que o homem deve ser e o que ele realmente é apresenta-se claramente no início do conflito entre pedagogia da essência (Pedagogia Tradicional) e Pedagogia da Existência (Pedagogia Nova). Segundo Suchodolski (1978), este conflito iniciou-se no movimento da Reforma Protestante (século XVI), quando a classe burguesa apresentou divergências aos ideários da Igreja Católica, instigando questionamentos pertinentes à existência humana e a possibilidade de o homem buscar, em si próprio a fé e as regras da vida.

Ao procurar respostas para essas questões, o homem passou a acreditar em si mesmo, em sua forma de pensar, em suas vontades e experiências, fugindo do reino das ideias imutáveis e absolutas, posicionando-se contra a autoridade da fé e a favor do direito às suas experiências. Era um momento em que o foco estava voltado ao homem, as suas potencialidades e descobertas, não mais a Deus, como centro de todas as coisas.

Cambi (1999) destaca que a Reforma Protestante continha em si bases humanistas para enxergar a escola, determinando como prioridade o ensino da gramática e das línguas. Podemos citar como representantes desta nova ordem cultural da modernidade Martinho Lutero (1483-1546) e Philipp Melanchothon (1497-1560), pois ambos contribuíram de forma significativa para o pensamento educativo.

Lutero, ao demonstrar interesse pelos problemas da educação e da escola, elaborou discursos e solicitações aos políticos alemães como, por exemplo, em 1524, as *Cartas aos conselheiros comunais de todas as cidades da Alemanha;* e, em 1530, o *Sermão sobre a necessidade de mandar os filhos à escola.* Todos os seus apelos eram centralizados na necessidade de universalizar a instrução, possibilitando a todos os homens o cumprimento de seus deveres, e isto incluía a educação de homens e de mulheres. Reafirmava

que a "[...] instrução é, portanto, uma obrigação para os cidadãos e um dever para os administradores das cidades" (CAMBI, 1999, p. 249).

A preocupação com a educação, indica Cambi (1999), devia-se à necessidade da formação de cidadãos cultos, capazes de respeitar as leis, de favorecer a passividade e de economizar dinheiro. Neste sentido, era dever dos administradores municipais criar e manter escolas como recursos a toda comunidade, combatendo a ignorância, instrumento utilizado pelo diabo para atacar cidades e estados.

No modelo de educação proposto por Lutero, encontramos o estudo e o trabalho caminhando *pari passu;* ao primeiro, era dedicada apenas uma ou duas horas diárias; as demais horas eram destinadas aos trabalhos domiciliares e à aprendizagem de algum ofício. O edifício escolar deveria ser adaptado e acompanhado de implantações de bibliotecas. Em substituição à educação familiar, encontramos o mestre como ponto central da escola, devendo possuir equilíbrio, rigidez e amor; este último considerado bem mais eficiente que as punições severas adotadas até o momento.

Todos os movimentos sociais, econômicos e culturais decorrentes da Idade Moderna modificaram a concepção de infância divulgada na Idade Média. A sociedade começou a se preocupar com a educação escolar das crianças e adaptou os métodos de ensino ao seu nível intelectual e a sua faixa etária.

A sociedade presenciou revoltas contra a Pedagogia Tradicional, críticas à sua metodologia, ao foco no conteúdo, no professor e na disciplina, porém se reconhecia nas concepções humanistas indícios da pedagogia da essência. Montaigne foi um dos que se opôs a esta pedagogia, à superficialidade e ao verbalismo da educação escolástica e humanista. Suas críticas não se resumiam na luta por melhores métodos educacionais, mas em "[...] mostrar a profundidade ignorada pelo processo educativo em revelar sua ligação com a vida real do homem" (SUCHODOLSKI, 1978, p. 27).

De acordo com Suchodolski (1978), as obras de Michel de Montaigne (1533-1592) revelam-nos o cerne das ideias da pedagogia da existência, de forma tímida, porém, forte, e a revolta contra a pedagogia da essência. Condenou não apenas as formas de adestramento adotadas por esta pedagogia, como também a dependência do homem aos valores e dogmas religiosos. Segundo Cambi (1999), Montaigne não chegou a sistematizar a educação, entretanto contribuiu significativamente para as ideias educativas e, isto pode ser percebido principalmente em duas de suas obras: *Pedantismo* e *Da educação das crianças*.

Na primeira delas, criticou a educação escolar da época, fundamentada em princípios escolásticos e humanistas. Para Montaigne, o ensino autoritário e pedante, sem vínculo com a realidade, e o método repetitivo e mnemônico em nada contribuíam para uma verdadeira educação, simplesmente ocupavam a cabeça dos alunos sem que os tornassem críticos. No segundo livro, apresentou os elementos construtivos e positivos da educação, a qual deveria formar homens críticos, com a mente aberta e com princípios morais sólidos.

Cambi (1999) destaca ainda que o ideal formativo contido no método educativo de Montaigne revela o respeito à diversidade do ensino e à peculiaridade de cada aluno. Defendia as atividades físicas, as viagens, as conversações e as leituras, entre elas, a da filosofia; valorizava o ensino da língua vulgar e da língua dos povos vizinhos para facilitar o comércio, assim como o estudo do Latim e do Grego.

A educação não deveria acontecer nem na família, por ser dura demais; nem na escola, considerada muito amena. Montaigne defendia uma educação intermediária, realizada por um preceptor inteligente, com adequada base moral, com formação cultural sólida e bons métodos de ensino, capaz de instigar a curiosidade do aluno, provocando-lhe o desejo de aprender.

Montaigne buscou aproximar o conhecimento escolar às necessidades e exigências do cotidiano, indicando não o ideal de homem defendido pela pedagogia da essência, mas a individualidade e as particularidades do homem, características presentes na Pedagogia da Existência e na Pedagogia Nova.

Para combater os avanços da Reforma Protestante e por se ver perdendo fiéis, no ano de 1525, alguns bispos e papas se reuniram no Concílio de Trento, na Itália, e organizaram um plano de ação envolvendo a implementação da educação dos jesuítas e a catequização dos povos de regiões recentemente descobertas como, por exemplo, o Brasil, além do estabelecimento da Santa Inquisição, para conter hereges, bruxas e demais pessoas que se opunham aos dogmas da Igreja. Com o objetivo de barrar a expansão do Protestantismo e de suas influências políticas, culturais e educacionais, a Igreja impulsionou a criação de ordens religiosas, entre elas, os colégios dos jesuítas.

Segundo Aranha (2006), a educação jesuíta influenciou não somente a pedagogia tradicional da Europa, como também a educação brasileira. A Companhia de Jesus foi organizada por Inácio de Loyola[6]

[6] Ferido na batalha e sem condições de lutar, recebeu e leu livros religiosos e Bíblias cujos conteúdos fizeram-no mudar radicalmente de concepção sobre a religião

(1491-1556), antigo militar que, recuperado dos ferimentos provocados pela guerra, se percebeu envolvido pela fé e motivado a trabalhar em prol da religião.

A Companhia de Jesus foi criada em 1534 e aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III. Por estar vinculada à autoridade papal, apresentava uma característica diferenciada, qual seja, seus padres não permaneciam nos conventos, mas em meio à população, mantendo um contato direto com os fiéis. Por isso, seus adeptos foram denominados padres seculares.

Cambi (1996) e Aranha (2006) ressaltam que a educação privilegiava a disciplina militar, e o objetivo era divulgar a fé, em especial, contra os considerados hereges e infiéis, isto os levou a se espalharem por toda Ásia, África e América, ensinando seus preceitos religiosos por meio da educação.

Unida a uma estrutura hierárquica extremamente rígida e às determinações de ordens supremas, a Companhia de Jesus, lembra Cambi (1996), desde o início, caracterizou-se por uma ordem missionária cujos fins educativos eram catequizar, por meio dos princípios defendidos pela Contra-Reforma o maior número de pessoas.

Com a ampliação do número de colégios, houve a necessidade de organizar programas de ensino unitários e coerentes com os propósitos da Contra-Reforma, servindo de linha condutora a todos os colégios. Para isso, passaram a redigir o *Ratio studiorum*[7], complementado por Cláudio Acquaviva (1543-1615), um dos diretores geral da Ordem, e publicado em 1599. Este documento era composto por trinta capítulos os quais resgatavam as considerações presentes nas Constituições da *Companhia de Jesus*, traçando o alicerce de um programa de formação eminentemente católico (CAMBI, 1999, p. 261).

Educar os jovens para a fé e para a conquista do espírito era fundamental à educação dos jesuítas, para isto usavam-se sacramentos como o batismo, a comunhão e a confissão, criados no Concílio de Trento, e as punições para controlar o espírito e levar o homem à docilidade. Diferente da proposta do *Ratio studiorum*, encontra-se, na Idade Moderna, outro método que se apresentava como nova alternativa

---

Tornando-se padre, passou a defender a ideologia católica. Sua história explica a adoção de regras e normas rígidas ao método pedagógico dos jesuítas que foram influenciadas pela formação militar de Loyola.

[7] Plano de Estudos da Companhia de Jesus que direcionou por aproximadamente dois séculos a organização e as atividades de colégios em todo o mundo. Ler mais sobre seus fundamentos em: O método Pedagógico dos jesuítas. *O Ratio Studiorum* (1952).

às necessidades da sociedade, mesmo se fundamentando na pedagogia da essência, como declara Suchodolski (1978).

Estamos nos referindo ao método sistematizado pelo maior educador do século XVIII, João Amós Comênio (1592-1670), considerado o pai da Didática moderna e divulgador de ideias revolucionárias no campo da educação. Seu livro *Didática Magna* representa, de forma clara, seus ideais e métodos coerentes a uma nova concepção de didática, capaz de acompanhar a grandiosidade de seu tempo, das descobertas na ciência, na filosofia, nas artes, nas navegações e no comércio.

Comênio (1976) buscou um novo método de ler o mundo e uma nova concepção de vida frente às mudanças e às exigências de seu momento histórico, tornando a *Didática Magna* um instrumento de transformação no campo educacional. Como acreditava que todo homem nascia com possibilidade para aprender, considerava ser possível ensinar tudo a todos, o que expressava seu profundo desejo em democratizar a educação. Esta educação universal deveria abranger homens, mulheres, deficientes, inteligentes, pobres e ricos, possibilitando seu acesso indistintamente a todas as pessoas.

A grande preocupação de Comênio era de que todos soubessem ler e escrever, para isso se fundamentou na ciência e teve como modelo para sua didática a natureza, e a forma de trabalho dos trabalhadores e dos artesãos. Assim, a aprendizagem escolar deveria seguir os mesmos passos do mundo do trabalho.

Mesmo apresentando-se como uma pedagogia inovadora para aquele momento, ainda estava carregada de dimensões religiosas. Além de manter a tradição do Renascimento, em especial, o desenvolvimento de um ensino escolar mais agradável e fácil, Comênio provocou transformações nos métodos e programas de ensino, pois sua pedagogia tinha como característica marcante a proximidade com a criança.

A pedagogia da essência, segundo Saviani (2009), ganhou nova roupagem durante a Idade Média, agregou-se, à criação divina, a essência humana, originalmente definida, e com ela, o destino de cada um. Ao adotar tal concepção de homem e de mundo, a diferença entre senhores e servos passou a ser explicada pela concepção de essência, a qual justificava as diferenças entre as pessoas.

Na Antiguidade Grega, a pedagogia da essência não fazia muita diferença, nem provocava problemas políticos e, isto se justificava pelo fato de que todos os homens eram livres, com exceção dos escravos, que eram considerados subumanos. Como a essência humana só se

manifestava em homens livres, explica Saviani (2009), ser escravo não implicava em problema político-pedagógico, mas apenas explicava a organização do modo de produção da época.

Em contraposição, as ideias propostas pela pedagogia da essência, representada pela educação jesuítica e de Comênio, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) dá continuidade à pedagogia de Comênio somente quanto à noção de natureza da criança. Diferencia-se do referido autor ao superar a concepção de religiosidade impregnada na pedagogia da essência, abrindo espaço à criação de uma pedagogia da existência.

Para Rousseau, o objetivo da educação não era preparar ou modelar a criança mediante um padrão determinado, mas deixá-la livre, pois ela era considerada a própria origem da educação; mediante "[...] o desenvolvimento concreto da criança, das suas necessidades e dos impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser, graças ao auxílio inteligente do mestre" (SUCHODOLSKI, 1978, p. 40). O professor, desta perspectiva, não se caracterizava como detentor do saber, mas como organizador de atividades que visavam ao desenvolvimento espontâneo da criança.

Segundo Saviani (2009, p. 36), Rousseau defendia a natureza boa e pura das coisas advindas do Criador e elas se degeneravam quando passavam para as mãos dos homens: "[...] Em outros termos, a natureza é justa, é boa, e no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades [...] são geradas pela sociedade". Estas ideias indicavam que as desigualdades e os privilégios, compartilhados pela nobreza e pelo clero, eram sociais e não naturais ou originalmente divinos, como divulgados pela Igreja.

No contexto ora descrito, as diferenças sociais caracterizavam-se por injustiças e, como injustiças não poderiam continuar existindo, muito menos em uma sociedade cuja base eram servos e senhores, tornando inevitável a criação de outra sociedade, baseada na igualdade e que substituísse o direito natural pelo contratual. A alteração das relações de produção não mantinha mais o trabalhador preso a terra, mas livre para vender sua força de trabalho para quem desejasse. Conforme Saviani (2009), tomando-se como pressuposto que a igualdade era natural e de que todo homem era livre, cada um poderia usufruir de sua liberdade da maneira que julgasse mais conveniente, fazendo, ou não, contrato ou concessões em suas relações sociais.

A igualdade formal estabelecida pela sociedade burguesa deu base para a pedagogia da essência e, ao passo que a burguesia foi se tornando a classe dominante, passou a organizar escolas e a defender a educação

para todos, lema este defendido por Comênio no início do século XVIII. Saviani (2009) pontua que, ao estruturar o sistema nacional de ensino, em meados do século XIX, a burguesia, passou a designar a escola como instrumento necessário à ordem democrática. Era fundamental a escolarização dos antigos servos para possibilitar o acesso ao processo político, fortalecer a democracia burguesa e tornar os súditos em verdadeiros cidadãos, livres e esclarecidos.

Nesse sentido, a escola era vista como a solução para os problemas de marginalidade e capaz de curar a ignorância, cujo papel seria o de “[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2009, p. 5-6); estas seriam as orientações para a sociedade superar a marginalidade. Para os conservadores, a ignorância do povo era a origem dos problemas sociais, e a escola a instituição apropriada para eliminar a ignorância, adaptar a criança e o adolescente, tornando-os cidadãos úteis à sociedade.

A educação assume, nessa concepção, papel messiânico, como ressalta Rossi (1986), ao combater a ameaça à estabilidade e à ordem social, decorrente da ignorância do povo que compunha as classes baixas; ela impede que o indivíduo se rebele contra a ordem natural das coisas, de maneira que cada homem tenha seu lugar garantido na sociedade e a possibilidade de:

> [...] desfrutar de todos os direitos que a sociedade moderna concebe aos homens todos igualmente livres, donos de seu trabalho, cujos frutos poderão assegurar o acesso à propriedade, acesso esse garantido por lei a todos e a cada um dos cidadãos igualmente, na medida de seu esforço e capacidade (ROSSI, 1986, p. 26).

A igualdade de direitos garantida ao homem livre permitia a ele vender sua força de trabalho e, com ela a possibilidade de ascender socialmente, desfrutando da mobilidade social não existente na Idade Média. O esforço e a capacidade estavam associados ao sucesso profissional, visto que todos tinham os mesmos direitos perante a sociedade.

A escola prepararia o indivíduo para ocupar um lugar na sociedade, possibilitando a ele uma profissão e condições para contribuir para o bem comum dos demais homens. Entretanto, havia uma diferença entre o modelo de educação oferecida às classes dominantes e as classes trabalhadoras. Aos primeiros, pontua Rossi (1986), era

destinado o ensino acadêmico; enquanto, aos segundos, o ensino técnico. Esta divisão entre o ensino reafirmava ainda mais as desigualdades sociais e a divisão de classes, em uma sociedade considerada igualitária. Este posicionamento da escola remete-nos ao ensino dualista, discutido por Baudelot e Establet[8], a melhor formação para a classe dominante, a qual irá comandar e controlar toda ordem econômica e social; para as demais classes uma escola desqualificada cujo objetivo é a domesticação.

Bock (2003) indica que o método tradicional teve espaço garantido, principalmente em escolas de cunho religioso. A concepção tradicional desta pedagogia concebia a educação como meio capaz de desenraizar o mal contido em cada ser humano; o homem nascia com uma parte má, corrompida e outra naturalmente boa e construtiva. A educação escolar teria a função de desenvolver a essência humana (parte boa) para que a parte corrompida não se manifestasse. Neste sentido, o conhecimento seria o instrumento perfeito para controlar o que de pior estava contido no homem.

O ponto central da Escola Tradicional era o conteúdo e, com ele, o professor, como centro do processo ensino e aprendizagem. A disciplina, as regras e as normas eram seguidas à risca, as organizações das classes e dos conteúdos se faziam indispensáveis, assim como a presença de um professor extremamente preparado.

O aluno era entendido como alguém com natureza corrompida e, por isso, necessitava de punições. Quando manifestava inquietude, curiosidade, desinteresse, indisciplina ou quando deixado sozinho, não cumpria as regras. Sua essência corrompida estava se revelando, sendo necessário contê-la desenvolvendo, via conhecimento, a natureza essencial.

Como pontua Rossi (1986), as punições físicas, envolvendo varas de marmelo, palmatória e os grãos de milho, eram utilizadas para prevenir qualquer manifestação ou discordância à conformidade cravada pela classe dominante. A violência física institucionalizada era instrumento para controlar e formar homens para o desempenho de suas funções, de acordo com a classe social.

---

[8] Saviani (2009) em *Escola e Democracia* apresenta a Teoria da escola dualista, de Baudelot e Establet, como parte das teorias critico-reprodutivistas, assim como a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, de Bourdieu e Passeron, e a Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser. O autor assim as denomina por considerar os determinantes sociais envolvidos na educação, porém defende a ideia de que a escola apenas reproduz as desigualdades sociais, não mais que isso.

Ao averiguar as desigualdades de oportunidades na educação francesa, Bourdieu analisa também os mecanismos envolvidos no processo de inclusão-exclusão que privilegiava as classes dominantes e ainda apresentava uma postura neutra, científica e democrática. Tais mecanismos só favoreciam a manutenção do monopólio de instituições escolares mais prestigiadas aos economicamente privilegiados, mascarando procedimentos de seleção pouco democráticos como, por exemplo, o talento e o mérito pessoal.

Nessa perspectiva, a discriminação não se limitava ao acesso às escolas primárias, secundárias ou universidades, mas, sim, à desigualdade na qualidade de ensino das escolas cursadas, por diferentes classes. O capital cultural assegurado pela classe dominante favorece oportunidades escolares, intensificando suas vantagens perante aqueles que não dispõem de condições econômicas semelhantes. O autor, ainda se apoiando nas ideias de Bourdieu, destaca que a desigualdade econômica era reforçada pela desigualdade escolar; as diferenças econômicas determinavam os resultados obtidos futuramente pelos estudantes.

Dessa forma, a Pedagogia Tradicional denominada por Rossi (1986) como Pedagogia Conservadora, acolheu a organização econômica da sociedade *a priori* como imutável. Desta perspectiva, ela vislumbrou a escola como instrumento necessário ao aperfeiçoamento da sociedade que, mesmo sendo em sua essência imutável, estava em constante mudança, quando se referia aos aspectos superestruturais.

Neste modelo de sociedade, pensar e argumentar eram funções da elite; ao pobre reservavam-se a repetição, a preservação da cultura e dos valores, aspectos suficientes para que os burgueses continuassem dominando econômica e politicamente. Para Rossi (1986), este pedagogismo conservador apresentava-se como fonte para qualificação de mão-de-obra barata e especializada, necessária para operar as máquinas e atender aos princípios da manufatura. Marx (1994, p. 395) pontua que a divisão do trabalho como princípio da manufatura exigiu:

> [...] o isolamento das diferentes fases de produção e sua independência recíproca como outros tanto trabalhos parciais de caráter artesanal. Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas, é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro.

Houve a necessidade, portanto, da implantação de máquinas para agilização do processo de trabalho, da economia do tempo e da força do

trabalhador. Esta introdução e o uso esporádico das máquinas no século XVII, segundo Marx (1994), serviram de base para o desenvolvimento de estudos realizados por matemáticos e, consequentemente, na criação da máquina moderna. O emprego da máquina, diferente da manufatura, eliminava o princípio subjetivo da divisão do trabalho; o operário não mais executava manualmente cada operação com suas ferramentas, mas aplicava as técnicas mecânicas e químicas próprias à produção mecanizada. A interferência do homem era mínima, cabendo a ele apenas vigiar o processo de produção, afinal a força humana foi substituída pela força das máquinas e pela aplicação efetiva da ciência.

Ao operar a maquinaria, o homem acelerava a intensidade de seu trabalho gerador de valor e aumentava, em grande escala, a mais valia, expandindo o sistema capitalista e, com ele, a exploração do trabalhador. A educação capitalista, ao funcionar como aparelho educacional do Estado, além de advogar, sacramentava a ideologia da classe dominante, inculcando os valores de dominação nos próprios trabalhadores.

O modelo de pedagogia caracterizado tradicional sofreu intensas críticas. Como assinala Saviani (2009), a Escola Tradicional não foi capaz de universalizar a educação. A grande maioria da população ainda permanecia fora dos bancos escolares e, além disso, alguns alunos bem-sucedidos não se adequavam ao modelo de sociedade proposto pela burguesia.

A Primeira Guerra Mundial desestabilizou a confiança no poder exercido pela escola e gerou, no início do século XX, críticas às ideias de que a escola gratuita e obrigatória garantiria a transformação social e a redenção da ignorância e da opressão. O domínio do alfabeto, a criação da imprensa, a ciência e a moralidade não foram suficientes para evitar que os homens fossem subjugados à tirania, à exploração e à desigualdade social. Todo este movimento gerou, segundo Patto (1996), um desconforto aos liberais que motivados se puseram contrários à pedagogia tradicional, desenvolvendo uma pedagogia capaz de reconhecer e promover espiritualmente o homem.

A classe burguesa, considerada revolucionária, ao se consolidar no poder, posicionou-se contra as massas e buscou, a qualquer preço atender aos próprios interesses. Para fugir das críticas, almejou uma nova teoria da educação; como explica Saviani (2009). Se a pedagogia da essência não servia mais, era preciso uma pedagogia da existência.

Na Escola Tradicional, a educação voltava-se à transmissão dos conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores e se apoiava na resolução do conflito entre o interesse individual e social, procurando

superar os entraves que poderiam prejudicar o processo civilizatório. Era a educação fundamentada na crença de uma sociedade constituída por indivíduos isolados. Ao desvelar as limitações dessa pedagogia, a classe revolucionária passa a defender o que Leonel (1994) define como uma educação capaz de harmonizar os interesses individuais, posicionando-se contrária aos interesses da classe operária.

Patto (1996) descreve que uma das maiores críticas à Escola Tradicional se refere à expansão desta durante o século XIX e aos desastres sociais provocados por ela. A resistência à teoria tradicional partia de conclusões superficiais e direcionadas: se a escola não estava formando democratas, devia ser porque ela não era democrática em sua essência. Era necessária uma pedagogia baseada em uma ciência capaz de explicar o desenvolvimento natural da criança substituindo o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno na construção do próprio conhecimento.

A burguesia, ao difundir os ideais de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, instituiu a necessidade de universalizar a educação, dividindo não o pão material, do qual a classe operária necessitava, mas o pão espiritual, como assinala Leonel (1994).

Segundo Leonel (1994, p. 213), durante o processo de criação da escola primária, os laicos chegaram à conclusão de que a instrução não era suficiente para moralizar o cidadão, mas poderia se tornar causa desta moralização. Neste sentido, era preciso unir a ciência à moral, pois a primeira era sinônimo de modernidade e não poderia ser deixada de lado. Havia, portanto, a necessidade urgente de se modernizar,

> [...] substituindo tudo que é antigo pelo moderno: as línguas mortas pelas línguas vivas; o ensino da gramática pelo saber ler, lendo; saber escrever, escrevendo e saber pensar, pensando: a literatura antiga, pela literatura moderna; a geografia, principalmente a geografia francesa; a história, principalmente a história francesa; [...].

O conteúdo não era mais importante para o processo educativo, mas, sim, o método, que subsidiaria a formação do cidadão político, em detrimento da formação do homem de negócios. A razão é substituída pelo sentimento; a educação moral e cívica sucede o ensino religioso, para conter o desenvolvimento das forças individuais, que uma vez livres, poderiam ameaçar a ordem da sociedade. Desta perspectiva, o papel da Escola Nova seria "[...] harmonizar as relações entre o

indivíduo, sociedade e Estado, quando profundas alterações ocorreram na história dessas relações” (LEONEL, 1994, p. 236).

Não muito diferente da pedagogia da essência representada pela Escola Tradicional, a pedagogia da existência, nos formatos da Escola Nova, também reforçava as desigualdades porém de forma velada, mas posicionava-se como revolucionária. Entretanto, como Saviani indica (2009), ela fez-se totalmente reacionária, legitimando a desigualdade real. Esta nova teoria educacional prometia eliminar os problemas desencadeados pela pedagogia tradicional, transformando a escola “[...] ‘nesse oásis de frescura em meio de nossas discórdias’, aparentando que tudo mudou para que tudo permanecesse como antes, ela se torna denunciadora das razões da existência nesse mundo e de suas contradições ao permitir desvelar que sua teoria na prática é outra” (LEONEL, 1994, p. 223).

A educação, nos moldes dessa sociedade moderna, aparentava ser a solução para todos os males, porém, ao advogar em favor da individualidade, reforçava ainda mais as desigualdades sociais. Reforçava que as oportunidades eram iguais para todos, porém nem todos conseguiam aproveitá-las por causa das diferenças que evidentemente precisavam ser respeitadas.

Neste sentido, a Escola Nova apresentava, em si, contradições; enquanto sua teoria pregava valores universais como a solidariedade, para livrar o homem do espírito egoísta e preservar sua moral. Na prática, era impossível fugir do egoísmo, um dos princípios básicos da sociedade capitalista.

A ciência foi utilizada em favor do aumento da produção, coordenada pela burguesia que, ao organizar a sociedade do trabalho, modelou as instituições políticas e jurídicas e criou a escola para formar homens de negócio. No entanto, ao se apropriar dos benefícios da ciência, a burguesia revolucionária produziu em excesso a força de produção e desorganizou a sociedade.

Fez-se necessário, no referido momento, transferir o modelo do trabalho para a escola, a fim de disciplinar o espírito da população. Os conteúdos científicos, acumulados historicamente deveriam dar lugar às redescobertas individuais, valorizando mais o processo que os resultados.

O aumento da produção e da mais-valia foi ampliado com a implantação da Gerência Científica, iniciada por Taylor (1856-1915), cujo objetivo era acelerar o processo produtivo, garantindo maior eficiência às empresas. Nas últimas décadas do século XIX foram desenvolvidos palco métodos e técnicas para organizar melhor o trabalho com a

intenção de buscar "[...] uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado – isto é, a força de trabalho comprada e vendida" (BRAVERMAN, 1987, p. 86).

O principal objetivo da teoria administrativa, segundo Taylor (1990), era assegurar o máximo de prosperidade, tanto do patrão quanto do empregado; para o primeiro, a meta era alcançar baixos custos na produção; e para o segundo, salários mais altos. Nesta concepção, a máxima prosperidade aconteceu mediante o isolamento do indivíduo no trabalho, da execução rápida das atividades e do maior rendimento, controlando as aptidões naturais por meio da gerência.

Contrariamente à Administração Comum, a Administração Científica tinha como focos: a cuidadosa seleção científica de seus funcionários, ao tratá-los individualmente garantia uma maior eficiência; a instrução quanto ao método de trabalho; e o treinamento para que o trabalho fosse executado de acordo com o sistema proposto.

Essa perspectiva priorizava as políticas gerenciais, desconsiderando o conhecimento, a tradição e o ofício dos trabalhadores. Taylor acreditava que existiam aqueles que nasciam para comandar e outros, para executar. Desta forma, nem todos poderiam chegar à gerência. Em nome da máxima produtividade, retira-se do trabalhador a totalidade do trabalho e o torna desumanizado, transformando-o em uma peça da máquina.

A racionalização e a divisão do trabalho com vista à redução do tempo de execução na linha de montagem e à ampliação da produção foi iniciada por Henri Ford (1863-1947), responsável por desenvolver a primeira esteira móvel, alcançando a máxima produtividade, em menor tempo. O fordismo teve seu ápice após o período pós-guerra, com uma participação mais efetiva do Estado (moldado pelo sistema Keynesiano[9]) e com a necessidade em adequar o mercado de trabalho às exigências da produção.

No período pós-guerra, o fordismo foi mais que um sistema de produção de massa, foi um estilo de vida, proporcionado pelas alegrias da sociedade industrial. A padronização e o consumo massificado dos produtos desencadearam uma nova estética e o comércio da cultura. Entretanto, nem todos os segmentos tinham acesso aos bens produzidos.

---

[9] Sistema formulado por John Maynard Keynes, em 1926, que se contrapõe a concepção liberal; o modelo intervencionista Keynesiano, conhecido como "Estado de bem-estar" (Welfare State), defende a interferência do Estado na economia, reforçando seu dever em conceder benefícios sociais a população.

Em meados da década de 1960, segundo Harvey (1998), o rigor do modelo fordista e o keynesianismo começam a dar sinais de falência, por não conseguirem acompanhar as contradições da economia capitalista. Várias dificuldades foram se evidenciado, em particular a rigidez dos investimentos de capital e prazos fixos, dos contratos de trabalho, da interferência do Estado em programas de seguridade social, as ações trabalhistas, a inflação, além das frequentes greves e reivindicações dos trabalhadores.

Mesmo com as reivindicações da classe operária, acompanhada dos movimentos sindicais dos professores, a escola não deixou de ser burguesa; por ter sido gerada "[...] pela burguesia, sua origem está ligada a luta de classes e seu campo de batalha não se circunscreve no interior de seus muros e nem no interior das fronteiras de uma nação, mas no terreno próprio da existência humana" (LEONEL, 1994, p. 210-211).

Na batalha entre a moral laica e a caridade cristã, entre a substituição da luta pela vida, pela moral da solidariedade, a burguesia busca pagar sua dívida com a classe operária, conferindo ao povo, além dos direitos, o pão espiritual. Como a intenção não se limitava a alimentar o espírito, a burguesia retira a moral desse espaço abstrato, trazendo-a para o espaço econômico, o que a autoriza a reivindicar a todos a satisfação de suas necessidades.

Na transição da sociedade feudal para a sociedade moderna, podemos perceber que a escola não se fez neutra e atendeu aos interesses das classes de maior poder. Vestindo roupas velhas, customizadas com tecidos novos, a escola da sociedade moderna muito se parece com a escola da sociedade feudal; como destaca Leonel (1994) traz, em si, princípios cristãos maquiados pelos ideais liberais retocados pela chamada democracia.

## Pedagogia da existência, biologização e patologização dos problemas escolares

Assim como a pedagogia conservadora, a educação liberal manteve as características de dominação e, ao oferecer educação diferenciada às diferentes classes, reforçou ainda mais as desigualdades sociais. A promessa de uma escola totalmente contrária à Escola Tradicional, nada mais foi que uma falácia; a expansão do ensino e sua democratização esbarravam em uma sociedade cuja desigualdade concreta eliminava qualquer tentativa de igualdade formal.

Apresentando-se às avessas da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova retirou o professor como figura fundamental e o colocou como organizador das condições de aprendizagem, tendo o aluno como centro do processo. Os castigos físicos foram abolidos e com eles a disciplina e as regras pré-estabelecidas. Comparada à Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova deslocou o:

> [...] eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretismo para o não-diretismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2008, p. 8).

A Pedagogia Nova promoveu uma revolução na prática pedagógica ao se posicionar totalmente contrária às ideias da Pedagogia Tradicional e ao valorizar as contribuições das ciências biológicas e psicológicas como necessárias à compreensão das diferenças individuais. O lema desta perspectiva pedagógica não seria o aprender, mas, sim, o aprender a aprender, reduzindo o ensino à pesquisa, à problematização e não mais à sistematização e à organização, características da Escola Tradicional:

> Brincando de ser cientista, a criança deve reconhecer, nas diferentes fases de desenvolvimento da ciência, o trabalho de homens abnegados e desprovidos de qualquer interesse individual e, na importância que suas pequenas descobertas isoladas representavam para o conjunto da humanidade, o espírito de cooperação, de sacrifício e de disciplina, tomados desse espírito, os futuros cidadãos deverão corrigir as distorções sociais e institucionais que contraditoriamente, decorrem da aplicação simples e prática dos resultados da ciência (LEONEL, 1994, p. 244)

As próprias crianças se transformam em pesquisadores que, munidas de criatividade, espírito de cooperação e sacrifício, conseguirão pôr em prática a ciência em benefício da sociedade.

Como aponta Saviani (2008), no Brasil, o movimento da Escola Nova passa a ser divulgado em 1930, tendo como principais

representantes Fernando de Azevedo[10], Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Poucos anos depois, o Manifesto[11] dos pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, foi encampado por 26 signatários do movimento escolanovista, entre eles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e apresentava (segundo eles) princípios norteadores de uma nova educação, coerente com a nova organização social brasileira.

Baseado em uma educação idealista, o documento em questão apresentava propostas para a reconstrução educacional; defendia o ensino público, obrigatório e laico; valorizava as características bio-psicológicas do desenvolvimento infantil, colocando o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem, além de estabelecer um projeto coletivo, reduzindo a distância entre a escola e a educação familiar.

Entretanto, a divulgação do respeito humano no desenvolvimento da relação professor aluno, uma das características do ensino liberal, ficou limitada à educação destinada à classe dominante. Os filhos da classe dominada continuaram em uma escola tradicional, que privilegiava a obediência à hierarquia, o respeito absoluto ao professor e, por extensão, aos pais e às normas da sociedade capitalista.

De acordo com Rossi (1986, p. 33), a dissimulação da pedagogia liberal, ao afirmar seu caráter democrático, apenas "[...] permitiu aperfeiçoar a educação conservadora, atualizando-a, tornando-a mais eficiente, adequando-a às necessidades do momento histórico caracterizado por novas formas econômicas (capitalismo monopolista imperialista)".

A expansão do ensino foi extremamente importante, principalmente para o Brasil, visto que a grande maioria da população não tinha acesso à educação escolar. Entretanto, a escola como instrumento de integração atingiu principalmente as classes média e alta.

As ideias lançadas pela Escola Nova materializavam-se em intelectuais que buscaram desenvolver uma educação baseada no respeito e na liberdade ao desenvolvimento natural da criança.

---

[10] Ver mais sobre a trajetória de Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, em Saviani (2008), *História das idéias Pedagógicas no Brasil.* O autor aponta esses intelectuais como a tríade que impulsionou o movimento escolanovista no Brasil.

[11]Enquanto documento doutrinário baseado nos princípios da Escola Nova, Saviani (2008) aponta as análises de Cunha (1987, 1994 e 1997) sobre o Manifesto, e, segundo ele o texto apresenta algumas ideias contraditórias e heterogêneas, consideradas expressões de princípios igualitaristas e elitistas.

Suchodolski (1978) aponta Montessori e Froebel[12] como adeptos da pedagogia da existência (entendida por Pedagogia Nova), e mesmo apresentando objetivos diferenciados, ambos se assemelhavam pela intenção em desenvolver a espontaneidade e a atividade própria à criança.

Segundo Saviani (2009), Montessori iniciou seus trabalhos com crianças ditas anormais e, em seguida, estendeu seu método pedagógico ao sistema escolar. O conceito de anormalidade biológica, formulado a partir da identificação de deficiências neurofisiológicas, é acrescido ao:

> [...] conceito de 'anormalidade psíquica' detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir das 'descobertas' das diferenças individuais. Eis a 'grande descoberta': os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único (SAVIANI, 2009, p. 7).

Ao identificar, por meio dos testes, as anormalidades psíquicas, a Escola Nova ganha argumentos para enfatizar o respeito às diferenças individuais. As diferentes habilidades, capacidades, interesses, ritmos, ou seja, a diversidade é agora vista como própria de cada pessoa; cada ser é único e isto deve ser valorizado. Com esta teoria educacional, percebemos os primeiros passos para a biopsicologização[13] da sociedade, da educação e da escola, e o início da cumplicidade ideológica entre Psicologia e Educação.

Na pedagogia tradicional, explica Bock (2003), não havia necessidade da psicologia; as desigualdades eram justificadas por questões divinas e naturais. O homem, por ter dupla natureza, uma boa e outra corrompida, só necessitava ser bem educado e desenvolver sua natureza essencialmente boa. Como já se conhecia a natureza corrompida do homem, não era preciso solicitar ciência alguma para

---

[12] Froebel afirmava que a criança, em seu desenvolvimento espontâneo, transformava-se em homem, e isto era possível por ser capaz de tornar exterior o que era interior. Esta dialética romântica da atividade evidenciou e desenvolveu "[...] o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive aquilo em que se transformou" (SUCHODOLSKI, 1978, p. 41). Sua pedagogia tinha como ponto principal o jogo, por considerá-lo fundamental à criação, à alegria, ao conhecimento do meio e expressão, oportunizando tornar o que é interior em exterior.

[13] Termo utilizado por Saviani (2009), em seu livro *Escola e Democracia*, quando trata das características da Pedagogia Nova e seu posicionamento em relação às questões da marginalidade.

explicar os comportamentos humanos. Entretanto, com as transformações sociais e com a valorização da infância, tornou-se urgente pensar em uma nova teoria educacional que superasse a Escola Tradicional entendida como retrógrada e fora de compasso ao momento histórico.

A criança foi compreendida como naturalmente boa, mas nascia com uma parte boa e outra corruptível. Desta perspectiva, a escola tinha a função de manter a espontaneidade e a bondade da criança para que esta não fosse corrompida. Era preciso oferecer liberdade para a criança se expressar, oportunidades de comunicar-se e demonstrar sua afetividade, em forma de carinho ou agressividade; sua criatividade, como destruição ou construção; e sua liberdade, como rebeldia ou obediência. Manifestações como estas eram esperadas durante a infância, assim como a importância em se conhecer o desenvolvimento psicológico da criança.

Como explica Saviani (2009), não se justificava mais a explicação da marginalidade apenas pelas diferenças de raça, cor, sexo, credo ou classe, difundidos pela pedagogia tradicional, mas, sim, pelas diferenças na apreensão do conhecimento e no desempenho cognitivo. Neste sentido, os anormais tornaram-se aqueles que não estavam adaptados à sociedade, entretanto isto não foi considerado um aspecto negativo e, sim, uma diferença que precisava ser respeitada.

Bock (2003) indica o momento em questão como propício para a Escola Nova se aliar à Psicologia, recorrendo a ela para compreender o desenvolvimento natural da criança, tornando possível acompanhá-la e impedindo-a de ser corrompida.

Em razão dos interesses da sociedade capitalista, foi solicitada a presença de uma ciência capaz de reafirmar as diferenças e legitimar as questões individuais e biológicas como fatores determinantes das desigualdades sociais. A Psicologia foi chamada a contribuir e, por meio de testes, começou a criar classes homogêneas, separar os alunos bons daqueles com alguma dificuldade, lançando um olhar psicológico às dificuldades de aprendizagem. À Psicologia, nesse momento, não cumpriria outro papel, senão diferenciar os aptos dos menos aptos, definindo o caminho para os talentosos. Influenciada pelo Evolucionismo de Darwin e originária dos laboratórios, a psicologia científica encontrava-se entre as ciências da era do capital responsáveis por camuflar as desigualdades sociais historicamente produzidas, justificando-as como desigualdades pessoais e biológicas (PATTO, 1996).

Nesses moldes, a Psicologia fortaleceu as concepções naturalizantes de educação mantidas pela Pedagogia, retirando todo o caráter social do processo educacional. Padrões de desenvolvimento foram instituídos, como discutem Patto (1996) e Bock (2003), com o objetivo de classificar os aptos dos não aptos, e assim aqueles que não se enquadravam às medidas, eram considerados alunos problemas.

Essa situação leva-nos a pensar no mito de Procusto[14], personagem da literatura Grega, um facínora que submetia suas vítimas à tortura, colocando-as em uma cama; quem era menor sofria um processo de estiramento; quem era maior, cortavam-se as partes do corpo que sobravam com o machado. Todos deviam se enquadrar às medidas do leito de Procusto: uma única cama, uma única medida. Será que metaforicamente não estamos presenciando, na escola, a adoção do leito de Procusto, desta vez pelo uso da medicação? A quem não presta atenção, é inquieto, não aprende, se opõe ao professor, só há uma única medida a ser tomada, o medicamento.

A prática de medicar crianças e jovens em razão de questões escolares é discutida de forma incisiva por Patto (1996), ao apontar como a ideologia liberal justificava e justifica a produção do fracasso escolar. Deparamo-nos com esta prática, difundida no Brasil no século XX e apoiada pelo movimento escolanovista, a qual ganha força em pleno século XXI, quando a escola solicita, cada vez mais, a presença de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos para fornecer diagnósticos e tratamento a questões escolares.

Assim como Patto (1996), Moysés (2008) acusa o uso indevido e indiscriminado do medicamento para tratar problemas escolares. As autoras utilizam o termo medicalização para indicar a instalação de questões médicas em situações não médicas, ou seja, medicalizar aquilo que, na verdade, é determinado por questões sociais e políticas. Para elas, quando a biologização das questões escolares extrapolam a jurisdição médica e se ampliam para profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, a medicalização se torna patologização.

Patto (1996) elucida que a deliberação e segregação dos considerados anormais já era prática social realizada pelos médicos desde o início do século XX. A Psicologia Educacional, influenciada pelo modelo médico, instituiu a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, fortalecendo o fracasso escolar como fenômeno

---

[14] Maria Lúcia Boarini refere-se ao mito de Procusto ao tratar das questões referentes ao transtorno mental, em seu livro *A loucura no leito de Procusto*, 2006.

psicológico. Unida à prática da Psicologia e da Medicina, encontramos o Movimento Higienista[15] que, fundamentado nestas ciências, utilizou-se compulsivamente de testes para a classificação e formação de classes homogêneas nas escolas.

O Movimento Higienista, liderado pelos médicos, ganhou força na Europa desde 1909, com a criação do Comitê Nacional de Higiene Mental; no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, em 1923, é criada, por Gustavo Riedl, a Liga de Higiene Mental. Silva (2003) e Jannuzzi (2004) destacam ainda a influência do movimento higienista no Brasil em vários contextos como na escola, nas indústrias e na família.

A escola foi considerada um dos espaços mais propícios para a divulgação do ideário higienista; o educar tornou-se prática de higiene mental e a criança, o imperioso funil, como assinala Wandebroock Junior (2009), capaz de propagar de maneira intensiva as ideias de higiene mental. Higienizando a criança, estariam higienizando a sociedade, libertando-a das patologias e da pobreza que assolava a população.

As práticas de higiene mental utilizadas pelos higienistas requisitavam o auxílio de diversas áreas do conhecimento, entre elas, a psicologia que, munida com o seu arsenal de testes, apresentava todas as condições para mensurar e verificar a capacidade mental dos alunos. Silva (2003) destaca que tal prática não se limitava ao oferecimento de melhor atendimento aos alunos, visando a um maior rendimento escolar, mas também serviu para identificar precocemente fatores relacionados às doenças mentais.

A Psicologia, com seus testes, tornou-se necessária para demarcar a linha entre o normal e o patológico, contribuindo à identificação, classificação e rotulação da deficiência e da doença mental e pela organização de classes homogêneas. Em meio às péssimas condições em que a maioria da população brasileira se encontrava, era mais prudente conceber a pobreza como consequência de problemas biológicos vinculados à raça, sendo urgente eliminá-la. Neste cenário, a escola configurou-se como instrumento indispensável ao estabelecimento da ordem social, tornando-se espaço ideal à divulgação da ideologia da classe dominante, entendida como verdade absoluta e representada pelo movimento higienista.

Para Patto (1996), as ideias liberais já circulavam nos campos políticos e intelectuais desde o Império, porém, no Brasil República, mais

---

[15] Ver mais sobre o movimento higienista e eugenista em Boarini (2003) e especificamente sobre o Higienismo no Brasil e suas influências na educação, em Wanderbroock Junior (2009).

precisamente a partir de 1889, estas ideias ganharam força. As concepções liberais infiltradas nos meios intelectuais buscaram justificativas ao fracasso escolar nas teorias da carência cultural e no déficit, ambas impregnadas pelo escolanovismo.

Nesse período, a sociedade brasileira concebia a alfabetização como a salvação necessária à ampliação da mão-de-obra qualificada e, com ela, o aumento da produção. Houve a ampliação da escolarização, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito, uma vez que os iletrados eram considerados empecilhos para o desenvolvimento das atividades produtivas e do aparelho institucional. A obrigatoriedade do ensino aumentou o contingente de alunos nas escolas o que tornou a escola, um espaço, ainda mais favorável às práticas higienistas.

A compreensão do psiquismo humano pelo movimento escolanovista e higienista fundamentava-se na Psicologia e na Biologia, entendendo o aprender da ótica médica e estabelecendo os parâmetros da normalidade e anormalidade no interior da escola:

> O campo da educação deixa de ser visto como fenômeno histórico e passa ser um fenômeno psíquica e biologicamente determinado. A psicologia torna-se o mecanismo de educação e a biologia, o fundamento sobre o qual radicava o trabalho médico. Com isso as margens entre educação e medicina desaparecem, criando-se uma unidade pedagógica entre ambas, ligadas ao selo da higiene mental (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 118).

Tanto a Psicologia quanto à Medicina adentraram-se no campo educacional, autorizadas pela Pedagogia Nova e fortalecidas pelo movimento higienista, individualizando, rotulando e, ao mesmo tempo, retirando todo caráter histórico da educação, tornando-a uma prática naturalizada.

Na década de 1960, presenciamos o resgate da teoria da carência cultural, em sua nova versão, a teoria da “diferença”, defendida por Poppovic (1972) e discutida por Patto (1996), ao nos apresentar as formas pelas quais o fracasso escolar era justificado por intelectuais brasileiros; unido aos ideais da Escola Nova e ao encontro entre Psicologia e Pedagogia. Poppovic (1972), posiciona-se contra os termos carência e deficiência, ao argumentar que as crianças das classes desfavorecidas apresentavam uma cultura própria, que precisava ser valorizada, e que o fracasso escolar seria decorrente de uma escola e de professores, pouco preparados para lidar com esta clientela.

As análises de artigos da época indicavam que, mesmo com outra roupagem, a teoria da carência cultural se fazia cada vez mais forte e presente nas produções acadêmicas, enfatizando que

> [...] o fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a *este aluno* de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção (PATTO, 1996, p. 112) [grifo do autor].

Não muito diferente dos dias atuais, ainda buscamos respostas ao fracasso escolar em teorias que estabelecem relação direta entre o insucesso escolar e problemas psicológicos ou biológicos. Alunos com problemas familiares, emocionais e orgânicos teriam poucas possibilidades de alcançar desempenho escolar satisfatório, a menos que se recorra a alternativas intraescolares, próprias à medicina, psicologia e às demais especialidades.

Localizar, na criança ou na família, as origens das dificuldades escolares é buscar respostas nos aspectos biológicos ou psicológicos, entendendo-as como entidades isoladas no corpo do aluno e que necessitam de controle. Os diagnósticos, em sua maioria, servem de justificativas para as dificuldades de aprendizagem, amenizam a responsabilidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade, da escola em rever suas práticas instituídas e minimizam a culpa dos pais em relação à educação escolar dos filhos.

Nesse sentido, ao analisarmos os altos índices de crianças com o suposto diagnóstico de TDAH, questionamo-nos: este fenômeno estaria ocultando a baixa qualidade de ensino de nossas escolas? Seria novamente culpar o aluno, retomando o caráter organicista para isentar as críticas aos sistemas de ensino e, consequentemente, aos interesses neoliberais?

Frigotto (2006) ressalta que a universalização e o acesso à escola não constituíram empecilhos ao desenvolvimento do capitalismo monopolista; ao contrário, aprender a ler, escrever e contar, mesmo que precariamente, são habilidades necessárias à manutenção da sociedade capitalista e à formação da mentalidade voltada ao consumo. Nestes moldes, a escola cumpre historicamente a função de manter os mecanismos do capital, oferecendo, por causa de interesses políticos e econômicos, educação elementar que desenvolva traços socioculturais, políticos e ideológicos, favorecendo o funcionamento das empresas.

Esse movimento provocado pelo sistema capitalista indica que "O prolongamento da escolaridade – prolongamento desqualificado – de outra parte, vai constituir-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, que busca viabilizar a manutenção e o desenvolvimento das relações sociais de produção" (FRIGOTTO, 2006, p. 162). Como indica o autor, para manter o controle do saber, a burguesia abre mão de subterfúgios como dificultar à maioria da população a permanência e o acesso aos níveis mais elevados de escolarização, além de oferecer ensino aligeirado e desqualificado, que se expressa na fragmentação do trabalho pedagógico, na quantidade e qualidade dos conteúdos e na direção tomada pela prática educativa.

A desvalorização do trabalho escolar esclarece esse autor, vem mascarada pela necessidade de eficiência e produtividade, reforçadas pela teoria do capital humano, com suas propostas de tecnologia educacional; ou por propostas pedagógicas consideradas modernas e inovadoras, mas entendidas por Saviani (2009) como não críticas, porque, na verdade, servem para manter a ordem, os privilégios, as desigualdades sociais e a hegemonia burguesa.

A ordem econômica voltada ao lucro e ao aumento do consumo é acompanhada pelo avanço e pela aplicação da tecnologia nas empresas o que reduz os empregos, fragmenta ainda mais o processo e amplia a oferta de força de trabalho desqualificada, acompanhada pela desqualificação da escola. De acordo com Frigotto (2006) a cisão e o esfacelamento dos postos de trabalho refletem-se na educação, fragmentando o processo educativo e arruinando a supremacia do conteúdo que é substituída pelos métodos e técnicas.

A organização da Escola Tradicional, solidificada no conteúdo e na autoridade do professor, cede lugar à Pedagogia Nova e na sequência à Pedagogia Tecnicista, ambas com o objetivo de atender, naquele momento, às necessidades da sociedade em plena expansão industrial e, ao mesmo tempo, conter a própria marginalização.

Entretanto, cabe assinalar que a aplicação da Pedagogia Nova alcançou um número reduzido de escolas e de alunos, em especial das classes privilegiadas. Em razão dos altos custos para equipá-las e mantê-las, a Escola Nova organizou-se em pequenos núcleos, bem equipados, aprimorando, como ressalta Saviani (2009) a qualidade da educação destinada à elite:

> [...] No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas

> amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento (SAVIANI, 2009, p. 14).

Como a Pedagogia Nova não conseguiu eliminar a marginalização, a Pedagogia Tecnicista de maneira prática e objetiva, definiu o marginalizado como improdutivo e ineficiente perante a sociedade e apresentou soluções para o problema da marginalização. A racionalidade, a eficiência e a produtividade exigidas pelo mundo do trabalho foram vivificadas no contexto escolar pela Pedagogia Tecnicista.

Baseada na neutralidade científica e inspirada na racionalidade, eficiência e produtividade, a Pedagogia Tecnicista reordena o processo educativo, tornando-o objetivo e operacional. Assim como ocorreu no mundo do trabalho, a escola priorizou a objetividade do processo pedagógico. Para tanto, adotou pressupostos filosóficos da Psicologia Behaviorista, utilizando-os para a organização dos métodos e do planejamento. Era exigida da escola a máxima eficiência, como eram os modos de produção taylorista/fordista, implantados no interior da fábrica. O professor e o aluno tornaram-se figuras secundárias, comparados aos métodos e à organização dos meios; o grande objetivo era corrigir as deficiências do professor e maximizar os resultados de sua intervenção, com vistas à eficiência.

Superar a marginalidade estava atrelado à formação de indivíduos eficientes e produtivos, capazes de ampliar a produção. Desta forma, a escola, ressalta Saviani (2009), segundo esta perspectiva, cumpriria sua função de equalizadora social, minimizando as desigualdades sociais.

Nesses moldes, a teoria do capital humano[16], que despontava no Brasil nos anos de 1950 e mais intensamente em 1960, indicava melhores condições de vida, trabalho, aumento de renda e mobilidade social. A teoria advogava que a educação e o treinamento potencializavam a produção, aumentando a produtividade e gerando ao trabalhador maior renda. Este discurso defendido pela teoria do capital humano não passou

---

[16] A teoria do capital humano foi desenvolvida por Theodore Schutz (1902-1998), professor da Escola de Chicago e ganhador do prêmio Nobel, em 1979.

de falácia, visto que o aumento da mais valia não era revertido ao trabalhador; ao contrário, permanecia nas mãos do capitalista.

Frigotto (2006) é enfático ao afirmar que tal concepção teórica demonstrou o caráter apologético do capitalismo, deslocando o foco do campo macroeconômico para o campo microeconômico. A teoria do capital humano não fez mais que reduzir os conceitos de homem, trabalho, classe e educação, postulando linearmente que o desenvolvimento social teria tênue ligação com a redução das desigualdades sociais e, ainda, que este desenvolvimento acontece mediante a qualificação profissional que gera aumento da produtividade.

Ao compreender a educação como instrumento de equalização social e distribuição de renda, a referida teoria como assinala o autor, serviu para mascarar a defesa das relações sociais de produção capitalista, delegando ao indivíduo e não ao sistema a responsabilidade por sua capacidade de trabalho.

A teoria do capital humano, relata Cattani (2002), apresentou-se como derivação do neoliberalismo, ressurgindo com o colapso do modelo taylorista-fordista, unida à redefinição das relações de trabalho e do papel da educação. Nesta perspectiva, alerta Frigotto (2006), a prática educativa, que deve se fazer política e social, reduziu-se ao desenvolvimento de tecnologias educacionais, ou seja, educar se aproximava mais de um adestramento geral, necessário para manter o funcionamento da produção do capital, do que em desenvolvimento cognitivo, para formar cidadãos críticos e politizados.

Outra consequência da teoria do capital humano, segundo esse autor, foi o fortalecimento da meritocracia, tanto nas relações de trabalho quanto no espaço escolar. Assim como os homens são livres para fazer escolhas, ascender-se socialmente, mediante suas capacidades, iniciativa e administração de seus recursos, na escola a reprovação, as dificuldades de aprendizagem e a evasão são consideradas problemas individuais, não mantendo relação com as condições objetivas.

Ao centrar forças no individual, estabelece-se junto à visão de capital humano a tendência meritocrática, também no contexto escolar. Nas relações de trabalho, os homens são livres para ascender socialmente, sendo necessária somente força de vontade, iniciativa, capacidade ou virtudes; também as razões para o não aprender, a evasão e a reprovação escolar são atribuídas quase sempre exclusivamente ao indivíduo.

Segundo Rossi (1986), nessa concepção, a liberdade de iniciativa é preservada; com esforço e dedicação todos podem alcançar seus

objetivos. A meritocracia divulgada inicialmente pela ideologia liberal e repaginada pelo neoliberalismo adentra o espaço escolar e intensifica a concepção de que o sucesso ou o fracasso depende exclusivamente do aluno, já que a sociedade oferece oportunidades semelhantes a todos.

Ao seguir essa lógica, entende-se que nem todos têm aptidão e vocação para permanecer na escola, muito menos para concluir o ensino superior. Para estes, a educação de jovens e adultos - EJA, cursos técnicos, ou uma educação aligeirada é suficiente para formar consumidores e atender à lógica do capital. A formação de um exército de sobrantes, como denomina Kuenzer (1999), passa por uma escola precarizada ou por opções de educação escolar que se distancia cada vez mais do saber científico oferecido pelas universidades.

Quando isso não ocorre, os professores são culpados pela péssima formação e pelo sucateamento da escola. São acusados de não atender à demanda dos alunos por uma educação moderna, capaz de desenvolver a criatividade, a flexibilidade, a adaptabilidade ao mundo de trabalho e as inovações e mudanças de uma sociedade, em constante desenvolvimento tecnológico.

Esse movimento de culpabilização, ora do aluno, ora do professor, demonstra a redefinição do capital humano na década de 1990, intensificando o estreito laço entre trabalho e educação. Como explica Ruckstadter (2005), os cursos de formação ou de reciclagem são sugeridos como necessários à superação do insucesso escolar e à melhoria na qualidade da educação pública. Estes discursos é que são propalados pela mídia, pelos economistas, até mesmo entre os educadores e são identificados nos documentos voltados às políticas públicas para a educação, em especial, na década de 1990.

A recessão, a diminuição da produção e as altas taxas de inflação deflagraram o fordismo, o que levou a uma nova reorganização social, econômica e política do processo de organização da produção. Naquele momento, a organização do trabalho coletivo próprio ao fordismo abriu espaço à acumulação flexível[17], assim denominada por Harvey (1998).

A rigidez foi substituída pela flexibilidade nas contratações, possibilitando a demissão de um número maior de funcionários em caso de crises financeiras. A transição do modelo fordista para o modelo de

[17] Ruduit explica que o termo acumulação flexível é assim denominado por Harvey (1998). Entretanto, autores como Michael Piore e Charles Sabel a intitulam especialização flexível e Manuel Castells, sistema de produção flexível. Apesar das divergências teóricas, todos entendem a terceirização como instrumento gerencial voltado à flexibilização da produção e do trabalho.

acumulação flexível enfraqueceu a força sindical ao reduzir os postos de trabalho, aumentou o número de trabalhadores subcontratados e criou o chamado setor de serviços.

A terceirização tornou-se o carro-chefe da acumulação flexível, expressando, como destaca Ruduit (2002), um recurso gerencial adotado pelas empresas. A transferência de parte do processo produtivo à outra instituição empresarial, que executará o serviço no espaço interno ou externo à empresa contratante, mantém independência administrativa, favorecendo a flexibilização da produção e do trabalho.

Essa alteração na forma de organização do capitalismo provocou mudanças na política, na cultura, na educação, nos hábitos e nos costumes; era preciso adaptar-se a uma sociedade rápida, extremamente consumista, competitiva e com a escassez de empregos. Neste novo modelo, os valores sólidos do fordismo foram substituídos pelo novo, temporário e fugaz, acentuados pela flexibilidade do capital:

> Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – tendo essa dificuldade constituída, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho – o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente para a transição do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 1998, p. 161).

Essa disseminação de valores unida a tempos de instabilidade e fragmentação econômica provocou o desejo por valores mais estáveis, intensificando a autoridade do Estado, da família e da religião.

Harvey (1998) assinala ainda que a produção flexível não significou a desorganização do sistema produtivo, ao contrário, o capitalismo tornou-se mais organizado por meio da dispersão, das respostas flexíveis do mercado, da mobilidade geográfica, dos processos do mercado de trabalho, do consumo diferenciado, acompanhando a inovação das empresas, da tecnologia e dos produtos.

O individualismo incentivado pela acumulação flexível estendeu-se ao espaço escolar, exigindo do aluno flexibilidade, criatividade e adaptabilidade às inovações tecnológicas e aos conteúdos. Era preciso formar o futuro trabalhador para uma sociedade cada vez mais carente de emprego; com criatividade para sobreviver em meio a mínimas possibilidades, com adaptabilidade à informalidade, ou a empregos

temporários, reduzindo o vinculo empregatício e os encargos com os funcionários.

Espírito empreendedor, otimismo, criatividade, autoconfiança, perseverança, disposição ao trabalho, domínio técnico e, acima de tudo, a crença de que a sociedade só avançará se as leis do mercado forem respeitadas, são aspectos destacados por Duarte (2006) como qualidades essenciais ao mundo do trabalho e divulgadas maciçamente pelos meios de comunicação.

O autor aponta que essa concepção individualizante contém em si a ideologia de que a busca pela satisfação individual é natural, não apresentando qualquer relação com o modo de produção de uma sociedade. A concepção hegemônica divulgada pelo capitalismo pode ser identificada em outros campos, entre eles, o campo pedagógico.

Nagel (2001) indica que as transformações no campo econômico traçadas pelo desenvolvimento do sistema capitalista afetam diretamente o campo educacional, apresentando-se como propostas metodológicas modernas, sem resquícios de práticas pedagógicas tradicionais. Sob a roupagem do novo e condenando velhas formas de educar, apregoa-se o novo e revolucionário fazer educativo.

Esse novo formato acadêmico ganha proporção com o auxílio das técnicas de *marketing,* perpassando os discursos dos educadores e fomentando a necessidade de uma educação inovadora capaz de atender às exigências do mercado. Neste sentido, a escola, atendendo às exigências do neoliberalismo, busca desenvolver no aluno virtudes ou qualidades, como a competitividade e a flexibilidade, exigidas no mundo do trabalho.

Como apontamos anteriormente, a concepção individualizante não está presente somente nas análises da abstração de indivíduos isolados, como afirma Duarte (2006), mas as encontramos ao analisar as relações interpessoais e coletivas. Estas relações estabelecidas entre sociedade e indivíduo são explicadas como resultado das necessidades individuais, propagando a ideologia do sucesso individual, o qual se justificaria pela presença de qualidades ou virtudes.

A ênfase no individual favoreceu a naturalização do fracasso escolar e produziu, na escola, um ambiente favorável à propagação de concepções políticas, pedagógicas e sociológicas, afastando dos agentes sociais a crença na possibilidade de uma transformação social por meio de ações coletivas e intencionais com vistas à superação do capitalismo.

A confiança e a propagação da naturalização imobilizaram ações, tanto nos setores da economia, quanto na política e na educação. Na

economia, depositam a crença na força do mercado, como agente que levará à superação da crise e de demais problemas econômicos. Na política, acredita-se que as transformações são naturais e acontecem de forma espontânea no dia a dia das pessoas. Na educação, acreditando-se que o processo de formação humana ocorre também de forma natural e espontânea, cabe à escola apenas o papel de oferecer condições para as interações e, com elas, o desenvolvimento.

A naturalização das questões escolares como reprovação, evasão escolar ou dificuldades de aprendizagem, torna-se evidente. A dinâmica do mercado é estendida à escola; se os homens apresentam condições para se desenvolver, bastando apenas força de vontade, determinação e criatividade, o mesmo deve acontecer com o aluno, cabendo a ele a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar.

Seja a naturalização da divisão do trabalho, seja de questões escolares, ambas estão vinculadas ao modo de produção capitalista e à ideologia neoliberal, questão discutida por Duarte (2006), ao abordar o lema aprender a aprender, cujas raízes se encontram nos ideais propostos pela Pedagogia Nova.

Para o autor, no sistema educacional, a ênfase no aprender a aprender acompanha as nuances estabelecidas pelas relações capitalistas, que reduzem a força de trabalho à mera mercadoria. Assim como a economia capitalista busca um trabalhador geral, capaz de se adaptar a uma variedade de trabalhos para enfrentar o desemprego, a educação busca formar indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, desde que este conhecimento seja útil às exigências do mercado:

> Não é casual que o "aprender a aprender" venha acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas educacionais. Mudança é a palavra da moda (DUARTE, 2006, p. 198).

É necessário preparar o aluno para viver em uma sociedade em que as mudanças são cada vez mais constantes e rápidas. Isto exige um professor que consiga lidar e se adaptar às mudanças, inclusive àquelas que afetam diretamente o seu trabalho como, por exemplo, os modismos pedagógicos.

O trabalhador precisa estar disposto a trocar de emprego e aos possíveis períodos de desemprego; e o consumidor, preparado para acompanhar as mudanças tecnológicas, experimentar novas marcas,

produtos e experienciar novas necessidades. Com estas afirmações, Duarte (2006) esclarece que o aprender a aprender não faz mais do que adequar os indivíduos às exigências capitalistas, abandona-se o desenvolvimento da autonomia intelectual, da moral e da criticidade e adota-se a adaptabilidade como carro-chefe das políticas neoliberais. Os conteúdos escolares são esvaziados, tornando o ensino adequado às demandas do mercado e aos interesses neoliberais.

## Naturalização das questões escolares: medicar é preciso

A naturalização das relações de trabalho estende-se às questões escolares, quando se discute a dialética entre produção e consumo, tendo como base o marxismo. De acordo com Duarte (2006), a naturalização das necessidades humanas está na contramão da dialética – produção e consumo. Os economistas clássicos defendiam que as necessidades humanas eram naturais, imediatas, próprias ao homem, não tendo relação alguma com as determinações sociais; ao contrário, seria a produção social organizada para satisfazê-las.

Duarte (2006, p. 146-147) argumenta que esta concepção naturalizante é desmontada por Marx, quando este demonstra que entre as necessidades humanas e o consumo há a mediação da produção, a qual:

> [...] se torna determinante do consumo ao criar objetos para o mesmo, as formas pelas quais esses objetos serão consumidos e a necessidade que impulsiona o indivíduo a consumir esses objetos. Essa análise de Marx é válida tanto no sentido do processo de humanização, isto é, de desenvolvimento do gênero humano (o surgimento, ao longo da história, de necessidades cada vez mais elevadas), como também no sentido específico do processo de alienação das necessidades na sociedade capitalista, onde a produção de mercadorias leva à produção de necessidades alienantes e consumistas nos indivíduos.

Dessa perspectiva, as necessidades não são naturais, nem espontâneas, ao contrário, são produzidas pelo mercado, que necessitam de um público para consumir seus produtos. Campanhas publicitárias são lançadas pelos mais variados meios de comunicação, instigando ao consumo e criando as mais variadas necessidades, impulsionadas pelo aumento da produção.

Se a produção de mercadorias, como aponta o autor, apoiando-se em Marx, gera a produção de necessidades, estaria a sociedade, mediante os interesses econômicos das indústrias farmacêuticas, gerando a necessidade alienante de produção e manutenção das doenças escolares? Se pensarmos que para o consumo de medicamentos é preciso um organismo doente, estaria a sociedade capitalista produzindo este fenômeno para ampliar o consumo desenfreado de medicamentos?

As respostas não são fáceis, mas podemos indicar caminhos para encontrá-las. As indústrias farmacêuticas garantem seu nicho de mercado, financiando pesquisas que comprovam a eficácia do tratamento em casos de TDAH. Um exemplo disso são os financiamentos de pesquisa sobre o TDAH, pelo laboratório Novartis, e o seu apoio a *sites*, como da ABDA.

Sroufe (2012, p. 3), em entrevista ao New York Times, aponta que o *National Institute of Mental Health* (Instituto Nacional de Doença Mental) financia as pesquisas direcionadas aos fatores fisiológicos e cerebrais do TDA. Apesar de existir pesquisas voltadas ao tratamento em outras vertentes, são mínimas as que focam a importância da experiência para o desenvolvimento do transtorno. A ênfase encontra-se em estudos que buscam esclarecer os componentes bioquímicos desta patologia, área de maior financiamento e adesão por parte dos cientistas. Aponta ainda que a resposta é sempre positiva, quando se questiona a existência dos problemas de atenção na infância, entretanto desconsideram a possibilidade do TDA ou de anomalias do cérebro resultar das experiências.

Da perspectiva médica, são divulgados, em *sites*, revistas e demais meios de comunicação, questionários que podem facilmente ser preenchidos pelos pais, adolescentes ou adultos, sugestionando, muitas vezes o diagnóstico. A produção em grande escala de medicamentos como a Ritalina, para conter o comportamento, focar a atenção, aumentar o rendimento escolar acompanham o superdiagnóstico do TDAH, atrelada à urgência da escola e da família por soluções de problemas que lhes parecem, em sua maioria, não ser da sua alçada.

O uso de medicamento para amenizar tais sintomas se torna uma alternativa mais rápida e considerada eficiente pelos pais e pela escola, descartando o professor como mediador, fundamental para a aprendizagem e, consequentemente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, neste caso, em específico, a atenção. A alteração das práticas pedagógicas demandaria um tempo maior e intervenções em

longo prazo, o que envolveria o trabalho não só do professor, mas de toda a equipe pedagógica, abarcando ações coletivas.

O interesse por parte da escola em buscar soluções que fujam da jurisdição médica se torna cada vez mais distante e até mesmo impossível, quando nos deparamos com um ensino precário que contabiliza altas taxas de evasão, reprovação, sem contar o baixo rendimento no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA[18]. Faz-se necessário encontrar a causa do fracasso escolar, distanciando-o da ausência de políticas públicas eficientes voltadas à educação e aproximando-o das questões orgânicas, de um organismo em disfunção.

Para Sroufe (2012), há evidência de que nos Estados Unidos os responsáveis pelas políticas educacionais públicas pensam que crianças com déficit de atenção têm uma doença orgânica e, por isso, eles praticamente desconsideram a busca por uma compreensão mais abrangente da questão. No Brasil, a situação é bem parecida e a consequência é que na escola o diagnóstico é suficiente para fazer acreditar que se a causa é biológica, o melhor a fazer é medicar e não questionar a qualidade da educação e os demais aspectos que favorecem a criação das doenças escolares.

Isaias (2007) destaca a potencialidade da sociedade capitalista em favorecer a desatenção, a hiperatividade e a desobediência. Se o TDAH se constitui pela dificuldade de processar e mediar adequadamente uma gama de impulsos e estímulos que perpassam constantemente o campo de percepção e da ação do indivíduo em seu grupo, estas dificuldades estariam relacionadas a uma forma própria de comportamento aprendido? Seria esta sociedade midiática e consumista, em que a criança está inserida, capaz de produzir um estilo particular de comportamento?

As questões levantadas pelo autor são desveladas, quando compreendemos que a forma como a sociedade se organiza e as ordens impostas pelo capital vão constituindo a concepção de homem, sociedade, cultura, conhecimento, educação e comportamento. E que, no interior da prática educativa, preocupa-se pouco em desenvolver o autocontrole do sujeito, seu raciocínio, sua capacidade de abstração e reflexão.

---

18 Programme for International Student Assesment (Pisa) é um exame internacional que avalia a qualidade de educação do mundo. São aplicadas provas de leituras, matemática e ciências, a alunos com 15 e 16 anos de idade, estudantes de escolas públicas e privadas. Cada edição do programa enfatiza uma das áreas; em 2009 o foco foi a leitura, quando, entre os 65 países participantes, o Brasil ficou na 54ª posição. Saiba mais in: http://www.pisa.oecd.org.

Uma sociedade pautada no individualismo em detrimento do coletivo, nas instabilidades sociais, econômicas, no esfacelamento de laços afetivos, no enfraquecimento dos movimentos sindicais, ou na banalização da violência só pode gerar uma escola com características semelhantes, que, em muitos casos, é vista como natural e individual.

A chamada sociedade do conhecimento própria do século XXI, o ritmo acelerado do dia-a-dia, o apelo ao consumo e ao imediatismo, a necessidade de se fazer várias coisas ao mesmo tempo, o excesso de barulho e as mudanças tecnológicas vão gerando a sensação de que tudo é efêmero, desde um simples objeto até os relacionamentos. A competitividade, a flexibilidade e a adaptabilidade ao mercado como palavras de ordem, acrescidas à rapidez das informações, ao consumo e à individualidade, estariam formando um exército de consumidores ávidos por soluções rápidas, materializadas em um comprimido?

Para Sroufe (2012), medicar as crianças em larga escala sustenta a concepção da sociedade em afirmar:

> [...] que todos os problemas da vida podem ser resolvidos com uma pílula e dá a milhões de crianças a impressão de que existe um defeito intrínseco nelas. Finalmente, a ilusão de que os problemas das crianças podem ser curados através de drogas impede-nos, como sociedade, de procurar as soluções mais complexas que serão necessárias. As drogas tiram todo mundo do anzol: políticos, cientistas, professores e pais. Isto é, todo mundo, menos as crianças (SROUFE, 2012, p. 2).

Medicar as dificuldades na escolarização retira as possibilidades de analisar criticamente a qualidade das escolas, a formação dos professores, a precariedade das políticas educacionais e o pouco investimento na educação. Questões políticas e econômicas são mascaradas quando se tem no medicamento as respostas para as dificuldades de aprendizagem e de atenção; isentando políticos, pais, professores e cientistas e delegando à criança a responsabilidade pelo próprio fracasso, que é especificamente orgânico ou psicológico.

Essas questões fazem-nos pensar na ampliação de uma patologia por parte da mídia, em uma sociedade voltada ao consumo e a soluções imediatas. Isto pode ser verificado não só no número de crianças diagnosticadas com TDAH em nossas escolas, mas em dados apresentados pela ANVISA, demonstrando o aumento significativo do uso de metilfenidato, tanto para o tratamento de problemas de atenção,

quanto para melhorar o desempenho acadêmico de adolescentes e jovens em períodos de concursos ou vestibulares.

No ano de 2009, foi registrado pela ANVISA o aumento do consumo de metilfenidato nos meses de setembro, outubro e novembro e uma queda nos meses de janeiro e dezembro. O aumento foi justificado pela maior adesão ao medicamento, entretanto, como se explica a redução nos meses de janeiro e dezembro? Se considerarmos que a orientação médica indica a suspensão do medicamento durante as férias escolares e fins de semana (salvo exceções), podemos inferir que a redução está ligada, em especial, ao período das férias, e o pico maior de consumo, aos meses que se aproximam ao fim do ano letivo, período geralmente acompanhado de exigências quanto à aprovação. O consumo parece aumentar, quando se aumenta a necessidade de atingir melhores notas nos resultados finais.

Ainda sobre o consumo, o IDUM verificou a venda de 71.000 caixas de metilfenidato no ano de 2000, enquanto que, em 2008, o número aumentou para 1.147.000, atingindo um aumento de 1.616% no período de oito anos. Os dados apontados pelo instituto suíço Pharmaceutical Market demonstram a ampliação do uso do referido medicamento.

Os dados são significativos quando presenciamos o aumento indiscriminado de queixas voltadas aos problemas de atenção e, com elas, a justificativa de que a criança apresenta um desequilíbrio na região frontal do cérebro, tornando urgente o uso da medicação para que a atenção seja focada, possibilitando a aprendizagem.

A ênfase nos aspectos orgânicos como justificativa para o não aprender, segundo Eidt e Tuleski (2010), tem sua origem na perspectiva individualista e se fortaleceu com o advento do neoliberalismo. O que fugia da visão de normalidade defendida pela burguesia era considerado como disfunção individual, decorrente do mau funcionamento do organismo, transformando em doença tudo aquilo que não se enquadrava nesta perspectiva.

Para as autoras, a disseminação cada vez maior do uso do medicamento em crianças com TDAH indica o predomínio da concepção idealista, naturalizante e biologizante de compreender o psiquismo humano. Direcionar o tratamento às manifestações individuais, supondo ser a disfunção do cérebro responsável por todo o comportamento indesejado, sem considerar a realidade e o contexto em que o indivíduo se desenvolve, torna-se perigoso.

Tal postura retira a historicidade do desenvolvimento psíquico do homem e limita as funções psicológicas superiores ao amadurecimento orgânico, tornando urgente o uso de medicamentos em detrimento de mediações que promovam o desenvolvimento da atenção e do controle do comportamento.

Mesmo com as severas críticas a respeito da escola como redentora dos problemas sociais, ou da educação escolar como fonte primária para a criação de uma sociedade democrática, retorna-se a educação como mecanismo capaz de superar a exclusão social. A divulgação desta concepção ideológica serve para mascarar a exclusão desencadeada pela economia neoliberal, tornando os indivíduos responsáveis por ela.

Presenciamos, assim, uma educação que desencadeou:

> [...] um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos (SOUZA, 2008, p. 13).

Quem não consegue ter sucesso na escola é por causa da não aptidão, da falta de vocação ou acrescente a isso, de um problema orgânico como, por exemplo, o TDAH, justificando a não aprendizagem, a reprovação e, muitas vezes, a evasão escolar. A função social e política da escola é dificultada por condições de ensino e de trabalho inadequadas, escolas sucateadas e esvaziadas de conteúdos, que transforma, em doença, questões de ordem pedagógica. Neste sentido,

> [...] a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais (FRIGOTTO, 2006, p. 67).

As desigualdades sociais são justificadas pelas diferenças individuais e não pela desigualdade de acesso, permanência e oportunidade a uma educação de qualidade oferecida a poucos.

Souza (2008) aponta que, unido aos interesses do capital, presenciamos o fortalecimento da Psicopedagogia e Psicomotricidade na

década de 1990, que, junto à genética, à neurologia e à neuropsicologia favoreceram a retomada dos aspectos biológicos como cerne dos problemas pedagógicos. As explicações organicistas desmembradas em distúrbios ou transtornos educacionais, tão fortes em 1950 e 1960, são retomadas a partir de 2000, desta vez com um novo *layout*. Ressonância magnética, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas ganham espaço como instrumentos utilizados para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos.

A referida autora indica a importância dos recursos da área da biologia e da medicina para o avanço da compreensão do organismo humano, entretanto os repudia quando utilizados para avaliar o fenômeno educativo e o processo de escolarização, sem a preocupação de analisar os demais aspectos que perpassam o espaço escolar.

Reforçando essa discussão, Moysés e Collares (2011) ressaltam a importância do avanço destas técnicas no aperfeiçoamento do atendimento médico e indicam que o problema não reside nos exames, mas no uso que se fazem deles. Uma das piores consequências do uso indevido desta tecnologia é a ampliação da medicalização da vida.

Ao retomar essa prática, retrocedemos ao aspecto individual do aluno e desconsideramos a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Dimensões históricas, sociais e políticas vão além da biologia e da neurologia, quando o assunto é o não aprender. E, ainda, ao avançar nas explicações organicistas quanto a não aprendizagem, retornamos a termos recorrentes questionados pela Educação, Psicologia e Medicina como, por exemplo, TDAH, disortografia, dislexia, entre outros.

Quando recorremos às concepções organicistas para explicar o não aprender, retornamos aos diagnósticos neurológicos e, com eles, a possibilidade (diria certeza, mediante dados de nossa pesquisa) da medicalização de crianças e adolescentes diagnosticados com TDAH. Neste cenário,

> [...] ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares (SOUZA, 2008, p. 10).

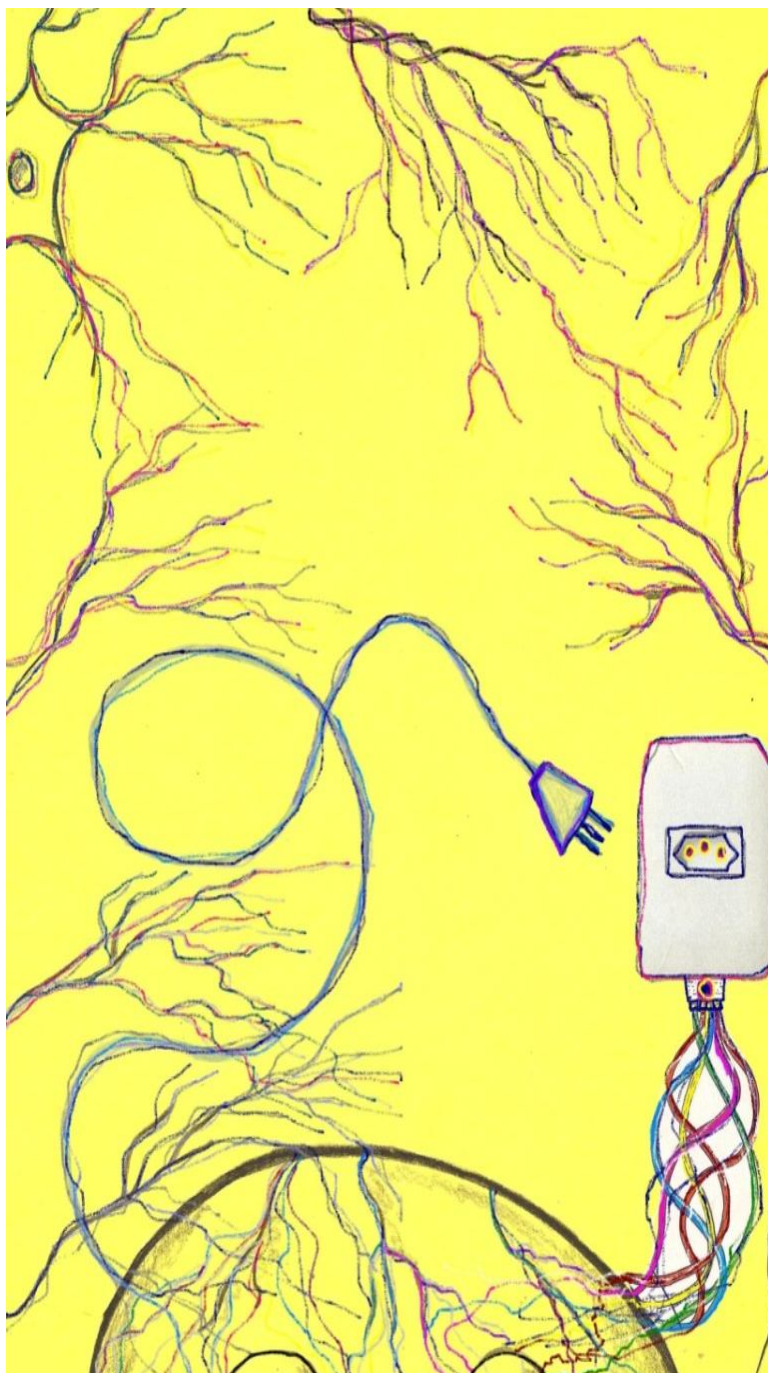
Não prestar atenção à aula, opor-se ao que a professora determina e estar inquieto são sintomas que precisam, com urgência, ser

controlados, e o recurso mais rápido que se tem é a pílula mágica, seja ela a Ritalina, ou outra qualquer que consiga enquadrar o aluno às exigências da escola. Não estamos afirmando, entretanto, que não existam casos em que haja a necessidade do medicamento, apontamos sim, o aumento cada vez maior de crianças diagnosticadas como TDAH e medicadas de forma abusiva.

Eidt e Tuleski (2010) apontam que a busca recorrente aos tratamentos químicos e às soluções miraculosas por indivíduos que apresentam impulsividade e/ou falta de atenção, em substituição aos programas de educação da conduta, pode ser expressão de uma sociedade que objetiva a rapidez e o imediatismo como soluções aos seus problemas, sejam eles de qualquer ordem.

A medicalização apresenta-se como alternativa às angústias vivenciadas pela escola e como medida utilizada para reduzir os impactos de uma educação precária, produzida por políticas neoliberais. A escola recorre a profissionais que estão fora do âmbito escolar e se esquece de que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, desenvolvem-se no contato com o outro, em mediações significativas em sala de aula e não simplesmente na ingestão de uma pílula milagrosa.

Ao considerarmos o TDAH como manifestação natural decorrente exclusivamente de disfunção orgânica, retira-se o caráter histórico e social intrínsecos a este fenômeno, delegando ao biológico a supremacia. Pensar que os alunos que apresentam problemas de atenção são responsáveis exclusivamente pelo próprio fracasso escolar é isentar a responsabilidade do professor, da prática pedagógica deste, da dinâmica escolar e, principalmente, das relações capitalistas que determinam a quem e a que interesses a escola deve atender.

Optamos pela perspectiva Histórico-Cultural como fundamento para nossas análises por compreendermos (como postula esta teoria) a atenção como uma das funções psicológicas superiores mais importantes à aprendizagem e que seu desenvolvimento acontece mediante as relações estabelecidas socialmente. Isto indica-nos um caminho a ser trilhado, ou seja, a possibilidade de o professor, em sua prática pedagógica, oferecer recursos para que a atenção voluntária de seus alunos se desenvolva, promovendo a aprendizagem escolar, discussão esta abordada no próximo capítulo.

Rosiane Cristina de Souza. *Ligado na tomada*. Técnica mista sobre papel colorido A4, 2013.

Capítulo III

# A Atenção Voluntária na Perspectiva Histórico-Cultural

## Introdução

Este capítulo tem por objetivo refletir, em uma perspectiva Histórico-Cultural, sobre o desenvolvimento da atenção voluntária e a necessidade de uma prática pedagógica voltada a este desenvolvimento. Para iniciarmos as discussões, apresentamos a origem social da consciência, a importância dos instrumentos físicos e dos signos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a relação entre pensamento e linguagem. Em seguida, são apontadas questões voltadas ao desenvolvimento da atenção voluntária, à prática pedagógica, ao papel do professor e da aprendizagem escolar, aspectos fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial à atenção.

Vygotski (1997), ao tratar da defectologia, contempla-nos com a possibilidade de desenvolvimento de todo ser humano, independentemente de deficiência ou não, o que amplia a importância da educação escolar para o desenvolvimento mental da criança. Enfatiza, ainda, que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária, a memória e a formação de conceitos em crianças com deficiência deve ocorrer pela via do desenvolvimento cultural, tornando possível compensar o defeito orgânico.

Se para crianças com deficiência, Vigotski indica-nos caminhos, por que não almejar que a escola ofereça uma prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da atenção voluntária, em crianças sem qualquer deficiência? Ao nos fundamentarmos nesta perspectiva para compreender a criança diagnosticada com TDAH, reconhecemos o social como ponto fundamental para o desenvolvimento de uma função psicológica que vem sendo limitada ao desequilíbrio bioquímico.

Para esclarecermos tais questões, faz-se necessário recorrermos a história, com o objetivo de entender o comportamento humano. Só é possível compreender a formação das características humanas em meio

às relações sociais e de produção estabelecidas entre os homens; movimento este que deve ser adotado, como discute Tuleski (2008), ao estudar a obra de Vigotski.

Leontiev (2004) destaca a preocupação da psicologia soviética, desde a sua origem, em criar uma ciência fundamentada no materialismo histórico, no marxismo. Esta posição colocava em destaque a determinação social e histórica do desenvolvimento da consciência humana, evidenciando a tese do psiquismo como função própria de um órgão material, o cérebro, responsável por refletir a realidade objetiva. Esta nova psicologia configurava-se, ainda, como crítica às teorias psicológicas idealistas e naturalistas, difundidas na época.

Tuleski (2008) explica que, ao elaborar o que considerava uma nova psicologia, Vigotski abandonou o determinismo biológico, compreendendo o homem como sujeito capaz de transformar a natureza e, ao mesmo tempo, transformar a si próprio. A concepção respaldada no determinismo biológico e que nasceu com a sociedade burguesa fadava o homem ao conformismo, impossibilitando o seu movimento de transformação e revolução, pois suas habilidades estavam dadas *a priori*.

A o analisar as limitações da velha psicologia, a qual mantinha em um único plano o desenvolvimento biológico e o cultural, reconhecendo-os como fenômenos da natureza e determinados pelos mesmos princípios, o estudioso russo estabeleceu distinções fundamentais entre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores. Martins (2011, p. 93) esclarece que, de forma alguma, Vigotski teve a intenção de valorizar mais uma função psíquica que a outra; ao contrário, indicou que “Os fenômenos psíquicos apontam a existência de modos de funcionamento que *conquistam qualidades* especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento”. Assim, será necessário estudar a origem das funções psíquicas, sua pré-história e isso envolve, segundo Vigotski (1998), o estudo dos aspectos biológicos e das inclinações orgânicas presentes nas raízes destas funções.

Ao defender a tese do processo histórico como base edificadora da psicologia humana, Vigotski levanta críticas às concepções naturalistas para se compreender o homem, defendendo o desenvolvimento de uma psicologia histórica e cultural. Uma das maiores contribuições do autor foi introduzir “[...] na investigação psicológica concreta a idéia de historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 2004, p. 163-164). Esta

reorganização era, para Vigotski, o resultado da apropriação das produções da cultura humana pelo homem, no percurso de suas relações sociais. A superação da dicotomia entre mente e corpo era uma das tônicas das obras de Vigotski, o qual enfatizava a relação dialética entre o orgânico e o psíquico, entre o material e o subjetivo. Em momento algum, o autor menospreza ou descarta a importância do biológico; ao contrário, considera-o base para o desenvolvimento humano.

Desta perspectiva, o trabalho assume caráter extremamente fundamental, quando tratamos do desenvolvimento da consciência humana em suas expressões cada vez mais complexas: "O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos dos sentidos (LEONTIEV, 2004, p. 76)". Todas as transformações fisiológicas e anatômicas como, por exemplo, a habilidade com as mãos, o andar ereto, o olhar apurado, o paladar e os demais órgãos dos sentidos, juntamente com o desenvolvimento do cérebro, foram se aprimorando para atender às necessidades exigidas nas ações e organizações voltadas à sobrevivência. As alterações anatômicas e fisiológicas possibilitadas pelo trabalho provocaram mudanças no desenvolvimento global do homem.

Leontiev (2004) indica o quão fundamental foi o trabalho para o desenvolvimento da espécie humana. A consciência e a linguagem desenvolveram-se quando o homem passou a agir sobre a natureza física, modificando-a e, ao mesmo tempo, mudando sua própria natureza. Ao desempenhar as atividades, desenvolveu suas faculdades mentais; neste sentido, o trabalho pode ser caracterizado por dois elementos codependentes: a) o fabrico e o uso de instrumentos; b) as relações coletivas estabelecidas entre os homens, em atividades produtivas comuns.

O homem, ao criar e utilizar os instrumentos físicos como mediadores em seu trabalho, não os utiliza diretamente, de forma reflexa, instintiva, como fazem os animais, mas confere a eles significados elaborados socialmente. Mesmo considerando a complexidade do uso de instrumentos pelos animais, estes só os usam, não os fabricam, nem os conservam, distanciando-se do uso do instrumento realizado pelo homem.

A cooperação, a função, a divisão do trabalho e a ação coletiva do homem sobre a natureza possibilitam a ligação social entre os membros do grupo, mediatizada pela comunicação. Isto caracteriza o instrumento

como objeto social e, ao mesmo tempo, como produto da prática individual, na qual está contida a experiência da prática social, coletiva.

Para Vigotski (1998), o instrumento pode ser considerado social em dois sentidos; o primeiro, por ter sido desenvolvido historicamente e compartilhado pelos homens; e o segundo, pela necessidade que a criança tem em dominá-lo, particularmente ao interagir com o social por meio da linguagem.

Os estudos de Vigotski sobre o psiquismo humano tinham como base duas hipóteses: a primeira, a de que as funções psíquicas do homem têm sua origem em relações mediatizadas; e a segunda, que os processos mentais ocorrem de fora para dentro, inicialmente são funções interpsicológicas para, em seguida, tornarem-se intrapsicológicas.

Tanto na primeira hipótese quanto na segunda, o papel do signo é indispensável, constituindo-se em elemento essencial que opera entre o estímulo (S) e a resposta (R). O comportamento humano elementar pode ser representado pelo esquema simplificado S – R, porém, quando se opera com o signo (estímulo de segunda ordem, auxiliar), este atua como elo intermediário, criando uma nova relação entre S e R. Ao mesmo tempo em que o indivíduo está atuando nesta operação, o signo age de forma reversa, atuando sobre ele:

> Na medida em que esse estímulo auxiliar possui uma função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento. O uso do signo conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados (VIGOTSKI, 1998, p. 54).

Ao operar com os signos, o homem é capaz de controlar o próprio comportamento superando o determinismo biológico, e criar novos processos psicológicos, o que o diferencia qualitativamente dos animais.

Funções psicológicas como a atenção voluntária e a memória expressam claramente o papel e a atuação dos signos, objetos de estudos em muitos experimentos realizados por Leontiev (2004) e utilizados por Vigotski em suas análises sobre a temática.

Vigotski (1998) destaca que a invenção e o uso dos signos são análogos à invenção e ao uso dos instrumentos físicos; eles constituíram

instrumentos da atividade psicológica, atuando no campo psicológico. Entretanto, ao discutir o papel do signo e do instrumento, o autor aponta três condições fundamentais para aqueles que buscam conhecer tais conceitos além da aparência.

A primeira é a analogia entre signo e instrumento, que ocorre no fato de ambos se caracterizarem por funções mediadoras, tornando possível incluí-los numa única categoria. Vigotski (1998) fundamenta essas ideias na definição de instrumentos de trabalho, proposta por Marx, ao demonstrar que o homem, ao usar das propriedades físicas, químicas e mecânicas dos objetos, atinge outros objetos, alcançando, desta forma, seus objetivos pessoais. Igualmente atuam os signos, que, ao serem utilizados, provocam alterações no comportamento humano, o que permite incluí-los na categoria das atividades mediadas e, consequentemente, dos instrumentos.

A diferença entre instrumento e signo, na atividade mediada, está na forma como eles orientam o comportamento humano; esta é a segunda condição. O instrumento caracteriza-se como orientador externo, conduzindo o homem a atuar sobre o objeto de sua atividade, o que possibilita o controle da natureza. Já, o signo é um orientador interno e não provoca mudança alguma no objeto da operação psicológica, mas se constitui em meio de orientação interna, sendo capaz de controlar o comportamento humano.

A última condição caracteriza-se pela relação real entre instrumento e signo e suas atuações no desenvolvimento filogênico e ontogênico do homem. O controle da natureza e do comportamento está interligado; ao mesmo tempo em que o homem opera sobre a natureza modificando-a, a sua própria natureza também é alterada:

> O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo funções psicológicas *superiores*, ou *comportamento superior* com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Em relação à importância dos signos, Werner Junior (1997, p. 46) destaca que ao analisar como as transformações histórico-sociais desencadeiam mudanças na natureza humana, Vigotski tem por objetivo "[...] identificar, o processo de desenvolvimento da atividade, da

linguagem e do pensamento, o papel mediador dos instrumentos e, sobretudo, dos signos".

Vigotski (1998) elucida que o signo pode ser usado de várias formas. Inicialmente, a criança em suas experiências utiliza o signo externo e, aos poucos, esta operação transforma-se drasticamente, ou seja, as atividades mediadas se tornam um processo interno. À reconstrução de uma operação externa em operação interna denomina-se internalização.

O gesto de apontar serve para exemplificar o referido processo de internalização. A simples tentativa de a criança alcançar um objeto, fazendo movimentos próximos ao de pegar, muda completamente quando a mãe identifica, neste movimento, algum significado. A tentativa fracassada da criança em pegar o objeto provoca uma reação não no objeto, mas na pessoa que entende este gesto como uma solicitação, tornando um simples gesto, não intencional, em intencional e agora, com significado. Posteriormente, a criança passa a relacionar o movimento de pegar com o gesto de apontar, dirigindo este movimento às outras pessoas, estabelecendo relações sociais mediadas pelos significados (LURIA, 1981; VIGOTSKI, 1998; VYGOSTKI, 2000).

O exemplo do gesto de apontar elucida a amplitude do processo de internalização, demonstrando as transformações que operam no psiquismo da criança. Uma das mudanças encontra-se no fato de que, antes de se tornar internas, as atividades ocorreram no plano externo, objetivo. Outra característica é o fato de que o processo interpessoal se transforma em intrapessoal, ou seja, todas as situações que ocorrem com a criança inicialmente acontecem no nível interpsicológico, entre as pessoas, para, em seguida, tornarem-se intrapsicológicas. O mesmo acontece com a memória, com a atenção voluntária e a formação de conceitos, funções psicológicas desenvolvidas, a partir das relações objetivas estabelecidas entre os homens.

Por fim, a transformação do processo interpsicológico em intrapsicológico não acontece de forma imediata, mas faz parte de uma longa história de acontecimentos que ocorrem durante o desenvolvimento.

Ao longo do desenvolvimento, a criança passa a se comportar conforme foi anteriormente ensinado por outras pessoas, um indicativo de internalização de formas sociais de conduta, agora presentes em si mesma. A mudança no comportamento demonstra que inicialmentre o signo é usado como um meio de relação social que exerce influencia

sobre os demais, somente depois passa a exercer influência sobre o próprio indivíduo (VYGOTSKI, 2000). Neste sentido,

> A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com os signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamentos e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar nova entidade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 76).

Desta perspectiva, o uso dos signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a memória, a inteligência prática e a atenção voluntária, funções ampliadas pelo uso da linguagem.

O desenvolvimento cultural da atenção e das demais funções superiores consistem no fato de que durante a vida o indvíduo cria uma gama de estímulos e signos artificais. Estes orietam "[...] a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem em meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento" (VYGOTSKI, 2000, p. 215).[19]

No princípio, o signo é apenas um meio de comunicação, somente depois se torna um meio de controle da conduta, da personalidade, o que nos permite dizer, baseados em Vygotski (2000), que o desenvolvimento cultural tem como base o emprego dos signos e que a sua inclusão no desenvolvimento geral do comportamento humano ocorreu, em primeiro plano, no social.

## A linguagem e a organização da atenção

Além de auxiliar a criança na reorganização de seu campo viso-espacial, a fala tem a capacidade de criar um campo temporal, tão real e perceptivo quanto o visual, direcionando a atenção. É possível à criança rever e planejar suas ações, tomando como referência situações anteriores, e agir em situações atuais, com vista ao futuro (VIGOTSKI, 1998).

[19] "[...] La conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convierten em el médio fundamental que permite al individuo dominar sus propios processos de comportamiento"(VYGOTSKI, 2000, p. 215). As traduções são de nossa autoria.

Pesquisadores como Kohler perceberam que o sucesso ou fracasso de uma operação prática dependia da capacidade ou incapacidade em se focalizar a atenção. A diferença entre as crianças e os animais consiste em que as primeiras são capazes de se libertar do campo visual e reconstruir suas percepções. Ao utilizar palavras como indicativos, a criança passa a dominar sua atenção, possibilitando a criação de novos centros estruturais. Os elementos percebidos pela criança, como apresentaram os estudos de Kohler, demonstraram a criação de um centro de gravidade perceptivo, ou seja, em uma gama de elementos, a criança seleciona aqueles de acordo com sua importância e amplia as possibilidades em controlar suas atividades.

Essas ações realizadas pelas crianças só podem ser desempenhadas por macacos antropoides, se o instrumento e o objeto estiverem ao alcance da visão do animal. Ao contrário da criança, o macaco precisa ver a vara para focar sua atenção, já a criança precisa prestar atenção para ver o instrumento; é plausível a ela, por meio da fala, controlar a própria atenção e reorganizar seu campo perceptivo, atingindo seu objetivo. Destarte,

> [...] o campo de atenção da criança engloba não uma, mas a totalidade das séries de campos perceptivos potenciais que formam estruturas dinâmicas e sucessivas ao longo do tempo. A transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura sucessiva do campo da atenção é conseguida através da reconstrução de atividades isoladas que constituem parte das operações requeridas (VIGOTSKI, 1998, p. 47-48).

Isso só é possível porque o campo da atenção se deslocou e se desdobrou do campo perceptivo como elemento dinâmico das ações psíquicas. A linguagem, em especial, possibilita à criança a organização de seu campo viso-espacial, a reorganização de elementos e o resgate de situações que, em determinado momento, serão necessárias para a resolução ou realização de uma atividade, controlando, desta forma a atenção. A capacidade em nominar e identificar objetos, situações e pessoas, dando-lhes sentidos e significado só é possível por causa da aquisição da linguagem.

Por ser constituída socialmente, assim como a consciência, "[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda na produção material"

(LEONTIEV, 2004, p. 93-94). Neste sentido, entendemos porque Vigotski considera a linguagem um dos instrumentos simbólicos mais importantes utilizados pelo homem; ela não se reduz à comunicação, mas cumpre a função de organizadora do pensamento e do comportamento humano.

A linguagem torna-se a base da generalização consciente do homem em relação a sua realidade, é por meio dela, das palavras, fórmulas, mapas, desenhos, que a prática imediata, significada socialmente, transforma-se em atos da consciência, ou seja, em pensamento. Tanto a linguagem quanto a consciência são produtos da coletividade, ambas são resultados das relações de trabalho, decorrentes das atividades práticas e reais dos homens, como aponta Leontiev (2004) fundamentado em Marx. Os elementos adquiridos socialmente via linguagem não decorrem somente do acúmulo quantitativo:

> [...] de sistemas de associações que refletem a ação no mundo exterior. Essas aquisições modificam qualitativamente as formas de atividade cognitiva, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas capacidades. Além do que, produzem constantes reorganizações no sistema nervoso central, as quais refletem-se, principalmente, na qualidade do pensamento (PALANGANA; GALUCH, SFORNI, 2002, p. 118).

A linguagem provoca mudanças qualitativas no pensamento e, com isso, promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Não é necessário que um objeto esteja em nossa presença para reconhecer ou destacarmos suas propriedades ou qualidades; a linguagem assegura a internalização deste objeto material em suas características mais abstratas, possibilitando ao homem a generalização e a abstração da realidade.

A pessoa consegue se relacionar com o outro e consigo. Neste processo, internaliza a linguagem, tornando-a pensamento verbal; internaliza as discussões, tornando-as reflexões; desta forma, a palavra cumpre um papel social e se estabelece como meio indispensável ao controle da conduta.

Neste sentido, Vygotski (2000) concorda com N. Ach, quando este afirma que as palavras "[...]são meios para dirigir a atenção; no conjunto de coisas que leva um mesmo nome se vai destacando as propriedades comuns na base do nome e dessa maneira se chega a

formação de conceitos"[20]. A palavra nomina o objeto, direciona a atenção e decifra suas qualidades, possibilitando à criança, mediante apropriação do signifcado, formar novas ideias. Sem a palavra, a formação de conceitos fica comprometida, o que ocorre em casos de lesões cerebrais, quando afetam o sistema verbal.

Como aponta Martins (2012), ao internalizarmos os conceitos científicos (que revelam a realidade objetiva), eles passam a fazer parte do pensamento, da consciência (imagem subjetiva), provocando o desenvolvimento psíquico e possibilitando controlar voluntariamente o próprio comportamento e operar sobre a realidade. A realidade objetiva existe como realidade a ser captada e representada pelo sujeito, enquanto que a imagem subjetiva da realidade objetiva direciona a prática social, ou seja, os conceitos organizam o concreto caótico.

Segundo Vygotski (2000), a palavra e o pensamento não coincidem em sua origem, porém mantém em seu desenvolvimento uma relação recíproca. As crianças, em tenra idade, utilizam um pensamento natural, baseado em experiências sensoriais; a partir do momento em que vão adquirindo a linguagem, nomeando os objetos e as pessoas, seu pensamento ganha um novo contorno, amplia-se e enriquece-se.

A palavra é definida pelo autor como uma caixa de mosaicos, contendo elementos de diversas tonalidades, que, ao se coordenarem em múltiplas possibilidades, formam novas combinações. Este sistema especial de hábitos formados pela palavra é, em sua natureza, essencialmente material para o pensamento, pois possibilita novas integrações, capazes de promover reações que não seriam produzidas pelas experiências diretas e imediatas.

## Atenção involuntária e voluntária: diferenças qualitativas

Dentre as funções que sustentam o uso de instrumentos, a atenção merece destaque. Ao tomar a psicologia tradicional como fonte inicial de suas análises, o autor define atenção como:

> [...] um tipo de atividade através da qual conseguimos desmembrar a complexa composição das impressões que nos chega de fora, discriminar no fluxo a parte mais importante, concentrar nela toda a força da nossa natureza

[20] "[...]son medios para dirigir la atención;em la serie de objetos que llevan um mismo nombre se van destacando las propiedades comunes em la base del nombre y de esa manera se llega a la formación de conceptos" (VYGOTSKI, 2000, p. 238).

> ativa e com isso facilitar-lhe a penetração na consciência (VIGOTSKI, 2004, p. 149).

Essa atividade possibilita ao homem discriminar e selecionar, em meio a um número de estímulos, aquele que considera mais importante à realização de uma tarefa. Entretanto, Vigotski (2004) assinala que originalmente os atos da atenção estão ligados a manifestações motoras e não psíquicas. Isso pode ser observado nas respostas motoras de vários órgãos receptores que têm início em reações e atitudes. O fato de movimentar a cabeça para fixar o olhar, ou realizar movimentos de orientação e de adaptação do ouvido para ouvir atentamente um som ou ruído não desempenha papel algum na atenção. A função destes movimentos é de colocar na posição mais adequada os órgãos receptores para que estes façam a parte mais complexa do trabalho. As reações motoras da atenção extrapolam as reações desses órgãos receptores, pois penetram no organismo e alteram seu funcionamento.

Os mecanismos de regulação do comportamento, especificamente a linguagem em criança normais e anormais, também foram objeto de estudos de Luria. O acompanhamento e o atendimento, juntamente com uma equipe de pesquisadores, em um hospital de recuperação dos soldados vitimados pela guerra, serviram como base para a formulação brilhante de uma teoria original sobre a localização das funções psíquicas no funcionamento cerebral e a descrição minunciosa da altreração dos processos psiquicos em diferentes áreas lesionadas no cérebro (SHUARE, 1990).

Os processos mentais humanos, para Luria (1981, p. 26),

> [...] são sistemas funcionais complexos e que eles não estão “localizados” em estreitas e circuncritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos e estruturas cerebrais operando em concerto, cada uma das quais concorre com sua contribuição particular para a organização desse sistema funcional.

Entender como funciona essa orquestra é descobrir os músicos que a compõe (unidades que formam o cérebro) e o papel que cada um deles (unidades) desempenha no cérebro; assim estaremos conhecendo a harmonia perfeita de uma sinfonia complexa, denominada atividade mental.

Ao estudar pessoas com lesões na região frontal do cérebro, Luria (1981) identificou que a organização da atenção era totalmente prejudicada, pois a zona frontal está diretamente ligada à preservação dos

traços de memória. Experimentos realizados com animais comprovaram que, ao se lesionar ou extipar o lobo frontal, estes não foram capazes de emitir respostas retardadas, não apenas por não reter as informações anteriores, mas também por se apresenteram totalmente distraídos na presença de estímulos irrelevantes, não conseguindo inibir respostas inadequadas.

Shuare (1990) é enfática em afirmar a inestimável contribuição científica de Luria para a psicologia soviética. Ao formular a teoria das três unidades funcionais, interpretar o papel dos lobos frontais na organização das atividades psíquicas e entender diferentes manifestações da afasia e as alterações na memória, Luria compreendeu e descreveu o desenvolvimento das atividades psiquicas humanas.

Após anos de estudos, Luria (1981) conseguiu diferenciar três unidades funcionais necessárias à atividade mental. A primeira Unidade Funcional – responsável por regular o tono, a vigília e os estados mentais – forma um pré-requisito para todo o funcionamento mental, pois todos os processos cerebrais dependem de um nível ideal de tônus cortical; participam desta Unidade Funcional a formação reticular e o tronco cerebral.

Luria (1981) considera o estado de vigília essencial, visto que o homem só conseguirá receber e analisar as informações se estiver em um estado ótimo de vigília. A formação reticular é a estrutura responsável pelo tônus cortical, consequentemente, pelo tônus corporal e, além de regular a atenção seletiva das atividades conscientes é ainda responsável por todas as funções vitais do ser humano durante o sono. O tono é responsável por sustentar uma atividade organizada do córtex cerebral, quando essa atividade se dirige às metas, o homem pode analisar as informações recebidas, manter uma atividade programada e corrigir seus erros. Por ser localizada no tronco cerebral, a formação reticular é responsável por atividades automáticas do ser humano, como a gastrintestinal, a respiratória, a cardiovascular, a postural e locomotora, assumindo papel fundamental na motivação e na aprendizagem. Sua função primária é a recepção, a análise e o armazenamento de informações. Os sistemas dessa unidade estão adaptados para a recepção de estímulos que vão ao cérebro a partir de receptores periféricos, levando informações visuais, auditivas, vestibulares ou sensoriais gerais.

Da segunda Unidade Funcional, participam os lóbulos parietal, temporal e occipital. As estruturas do sistema nervoso responsáveis pelo funcionamento desta unidade estão localizadas nas regiões posteriores e laterais no neocórtex (convexidade superficial dos hemisférios cerebrais

que contém as zonas responsáveis pela recepção dos órgãos sensoriais); a região occipital, que envolve áreas responsáveis pela análise visual; a região temporal superior, cujas áreas processam a análise auditiva; e a região pós-central parietal, ligada ao movimento motor – analisador tátil e sinestésico.

Da terceira Unidade Funcional, participa o lóbulo frontal: esta implica a organização da atividade consciente, bem como a programação, regulação e verificação da atividade realizada. Está envolvida na formação de intenções e programação do comportamento, bem como na regulação da atenção e da concentração.

A segunda e a terceira unidade têm uma estrutura hierarquizada que congrega pelo menos três zonas corticais, construídas uma acima da outra: as áreas primárias (de projeção), que recebem impulsos da periferia ou os enviam para ela; as secundárias (de projeção-associação), nas quais as informações que chegam são processadas ou os programas são preparados; as terciárias (zonas de superposição), últimos sistemas dos hemisférios cerebrais a se desenvolverem e responsáveis pelas formas mais complexas de atividade mental que requerem a participação em concerto de muitas áreas cerebrais.

Shuare (1990) lembra que os processos mentais não resultam de apenas um ponto do cérebro, mas representam um complexo sistema, cujas funções são garantidas pelos diversos elos estabelecidos entre eles, como em um concerto, como exemplificou Luria (1981).

O homem recebe uma gama de estímulos, porém tem a capacidade de selecionar aqueles mais importantes e ignorar os demais. É capaz de realizar vários movimentos, mas, dentre aqueles racionais que compõem suas habilidades, escolhe alguns e inibe outros. O mesmo ocorre com as associações que lhe chegam à consciência em grande número: consegue manter algumas e inibir aquelas que dificultariam o processo de pensamento.

Uma questão necessária em nossa vida é o direcionamento de atos de atenção a objetos, pessoas, entre outras coisas, que não estão presentes. Esta atenção, denominada por Vigotski (2004) de interior, não direciona a força da atenção para objetos externos, mas recorre a reações do próprio organismo que desempenha a função de estimulador interno.

O autor destaca à capacidade em assegurar os programas seletivos de atividades, selecionar a informação e controlar essas atividades. Isto indica o caráter seletivo das ações conscientes, papel desempenhado pela atenção, e que se manifesta na percepção, nos processos motores e no pensamento.

A todo o momento, objetos e fenômenos com as mais diferentes qualidades operam sobre o homem; entretanto, apenas alguns deles exercem influência sobre o comportamento, os demais são percebidos de forma vaga, quando o são; o que indica o quanto a percepção é seletiva e regulada pela atenção. O homem é capaz de selecionar o que julga mais importante em determinado momento, inibindo as demais informações. Ao recordar algo, o sujeito concentra-se nos conteúdos a serem lembrados, prescindindo daqueles que não têm relação com o objeto da recordação ou do pensamento.

O número de informações, pontua Luria (1979), é tanto que, se não existisse esta seletividade, não haveria a possibilidade de realizarmos qualquer atividade. Se não fôssemos capazes de inibir as associações que surgem de forma descontrolada, a organização do pensamento e a solução de problemas não nos seriam possíveis. Isto torna clara a importância de uma atenção direcionada e voluntária que possibilita a organização das informações externas, do pensamento e, consequentemente, da aprendizagem.

A Psicologia Empírica distingue qualitativamente a atenção em dois tipos de atenção: não-arbitrária e arbitrária. A primeira se refere a atos que aparecem quando reagimos a estímulos externos, os quais evocam nossa atenção mediante sua intensidade, expressividade ou interesse. Quando direcionamos nossos ouvidos a um som alto, inesperado, ou quando o bebê lança seu olhar para objetos luminosos são exemplos de atenção não-arbitrária. Neste tipo de atenção, o motivo que provoca as reações de atitude não se encontra no sujeito, mas fora dele: " [...] na força inesperada do novo estímulo que domina todo o campo livre da atenção, desloca e inibe as outras reações" (VIGOTSKI, 2004, p. 154).

No caso da atenção involuntária, a atenção do homem é atraída por estímulos, sejam eles fortes, novos ou interessantes: quando, por exemplo, viramos involuntariamente nosso rosto em direção a um som alto, ou voltamos a atenção para uma nova situação ou uma mudança brusca. Esta forma de atenção está presente tanto nos homens quanto nos animais e pode ser identificada na criança desde a tenra idade. Já a atenção arbitrária, por muito tempo, permaneceu desconhecida pela Psicologia (LURIA, 1979).

A atenção involuntária caracteriza-se por atos instintivos e reflexos e apenas por meio de um longo e complexo treinamento "[...] transforma-se em atitude arbitrária que é orientada pelas necessidades

mais importantes do organismo e, por sua vez, orienta todo o desenvolvimento do comportamento" (VIGOSTSKI, 2004, p. 161-162).

A atenção não-arbitrária é denominada por Smirnov e Gonobolin (1969, p. 180) como atenção involuntária e envolve atitudes inconscientes ou involuntárias do sujeito frente aos objetos ou estímulos externos. Os autores definem como atenção involuntária "[...] o reflexo de orientação motivado pelas mudanças e oscilações do meio exterior, ou seja a aparição de um estímulo que até agora não existia e que em um determinado momento atua pela primeira vez sobre o sujeito" (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 180).[21]

Os movimentos realizados pelo sujeito servem para adaptar os órgãos receptores, possibilitando a melhor captação dos estímulos. Quando voltamos nosso ouvido aos sons, nosso olhar às mais variadas cores e imagens, nosso tato para sentir a textura dos objetos, ou o olfato para identificar os odores, estamos utilizando as superfícies dos receptores e os sentidos específicos, como meio para nos apoderarmos dos fenômenos e dos objetos por completo. Neste tipo de atenção, não está presente a intencionalidade e o sujeito move-se involuntariamente na direção do estímulo.

Para Smirnov e Gonobolin (1969), o reflexo de orientação, ao informar melhor e de maneira mais completa o estímulo que está em atuação, cria possibilidades para que o sujeito reaja de forma adequada frente a tal estímulo. Este movimento do organismo tem grande importância para o homem, visto que provoca o que Vigotski (2004) denominou de reação de atitude.

A atenção involuntária é atraída por toda mudança que ocorre no meio, desta forma, o reflexo de orientação pode ser inibido por estímulos que estejam atuando ao mesmo tempo. Para que o novo estímulo se torne o foco da atenção, é necessário que apresente particularidades que o coloque em posição de destaque em meio a todos os outros estímulos que estão atuando naquele momento. Smirnov e Gonobolin (1969) indicam que a atenção involutária depende da força do estímulo e do estado do sujeito. No primeiro caso, luz forte, cores brilhantes, sons e odores mais intensos se sobressaem, chamando mais a atenção; quanto mais forte o estímulo, maior o poder de excitação e maior o reflexo.

---

[21] "La atención involuntária es un reflexo de orientación motivado por lós câmbios y oscilaciones del médio exterior, o sea la aparición de um estímulo que hasta ahora no existia y que en momento dado actuán por primeira vez sobre el sujeto" (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 180).

Isso reforça a lei da indução negativa; quanto mais forte o estímulo, maior será a excitabilidade de uma área do córtex cerebral, em detrimento da inibição das demais zonas cerebrais. A força do estímulo dependerá do conjunto de estímulos em que ele está inserido, a figura deve sobressair ao fundo, neste sentido, o que se faz relevante não é somente a força absoluta do estímulo, mas sua força relativa. Assim, o contraste entre os estímulos cumpre um papel decisivo, quando se pretende mobilizar a atenção involuntária.

Para Luria (1981, p. 29), Pavlov merece o mérito de ter indicado o estado ótimo do cérebro, responsável por toda atividade organizada, e de ter estabelecido leis dinâmicas para o funcionamento ótimo do córtex. Suas observações deixaram claro que "[...] os processos de excitação que ocorrem no córtex cerebral desperto obedecem a uma lei de intensidade segundo a qual todo estímulo forte (ou biologicamente significante) evoca uma resposta forte, enquanto todo o estímulo fraco acarreta uma resposta fraca". Estes fenômenos explicam-se em razão de certo grau de concentração do sistema nervoso e do equilíbrio entre inibição e excitação, o que possibilita a mobilidade dos processos nervosos, facilitando a mudança de uma tarefa à outra.

Smirnov e Gonobolin (1969) ressaltam ainda mudança brusca ou repetitiva dos estímulos como determinante na mobilização da atenção involuntária. A mudança do aspecto externo da pessoa, ou de coisas conhecidas; a alteração repentina de sons, cores e a movimentação de objetos chamarão mais a atenção do sujeito. São importantes também a novidade dos objetos e fenômenos, pois o novo sempre atrai o foco; todavia, é necessário observar que isso se mantém por pouco tempo, desaparecendo o reflexo de orientação incondicionado.

Assim como os autores supracitados, Pretovisk (1980) assegura que a mudança dos irritantes (estímulos), ou da propriedade dos objetos, das variações no movimento dos estímulos e sua novidade, seja ela absoluta (quando o estímulo não foi usado anteriormente) ou relativa (combinação de estímulos conhecidos) são particularidades que despertam a atenção.

Para que a atenção seja mantida, é necessário reações condicionadas de orientações, ou seja, uma cadeia delas. Novos objetos e fenômenos, percebidos pela primeira vez, devem estabelecer elos com conexões temporais já formadas, mantendo relações com conteúdos já conhecidos.

Desta perspectiva, fica claro que para a criança manter sua atenção no momento da explicação do conteúdo, faz-se necessário a

internalização prévia de conteúdos básicos, o que tornará possível a conexão entre os conteúdos novos e aqueles apropriados anterioremente. Se a criança apresenta defasagem nos conteúdos, será difícil estabelecer conexões entre o novo e o já aprendido, ou melhor, aquilo que ainda não aprendeu.

A atenção involuntária é motivada pelos estímulos externos, como descrito anteriormente, mas em boa parte é definida pelo estado do sujeito, de seu ânimo, de seus interesses e de suas necessidades, sejam elas orgânicas, materiais, espirituais ou culturais. Tudo o que corresponde a atitudes emocionais é objeto da atenção involuntária. As áreas de interesse direcionam a atenção para determinados estímulos, gostos e sons, assim como o estado emocional, ou de cansaço em que se encontra o sujeito, em determinados momentos, e o estado de inibição e atividade do córtex cerebral.

Diferente da atenção involuntária, a atenção interior ou arbitrária é identificada pelos psicológos nos "[...] casos em que a concentração não está voltada para fora, mas para dentro do organismo e o objeto da atenção se torna a própria vivência, a atitude ou o pensamento do homem" (VIGOTSKI, 2004, p. 154). Escrever uma carta, ler um texto, lembrar de uma situação, ou se concentrar em uma ideia são exemplos de atenção arbirtrária, visto que o estímulo é interno. Preparamos, de forma consciente e voluntária, nossos órgãos para a execução destas atividades, sem ter em vista algo externo ao organismo.

A atenção voluntária caracteriza-se pela capacidade de o homem, diferentemente dos animais, concentrar a atenção de forma arbitrária, consciente, em um ou em outro objeto, ainda que a situação permaneça inalterada. Como explica Luria (1979), essa capacidade humana é desenvolvida mediante a apropriação das formas culturais de comportamento, presentes no social. A interferência do outro na vida da criança faz com que ela, por meio da linguagem, selecione e direcione sua atenção para os estímulos e situações de próprio interesse.

Neste sentido, Smirnov e Gonobolin (1969, p. 182) apontam que a diferença entre atenção involuntária e voluntária é definida pelos fins aos quais a atividade consciente se dirige. E acrescentam:

> A base da atenção voluntária são as conexões que se tem formado na experiência passada entre uma ou outra tarefa ou, mais exatamente entre sua forma verbal (já que toda tarefa se formula verbalmente) e os atos que correspondem

> a uma direção da atenção (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 182).[22]

A atenção está submetida a uma tarefa ativa, ou seja, a uma ação.

A atenção voluntária mantém-se sem dificuldade, quando não há algum fenômeno estranho que venha prejudicar sua ação como, por exemplo, estímulos externos, condições particulares do organismo, pensamento, sentimentos e representações não relacionados à atividade que se irá cumprir. Para superar estes obstáculos e executar satisfatoriamente a atividade, faz-se necessário ações especiais com o objetivo de manter a atenção. Conforme os autores, eliminar o barulho excessivo ou reduzindo os sons e estímulos e criar condições adequadas de trabalho, como um ambiente bem iluminado, arejado e silencioso, são fatores que favorecem a concentração e a execucação da tarefa, porém nem sempre garantem a manutenção da atenção.

A significação da tarefa é um aspecto que interfere decisivamente na manutenção da atenção e, consequentemente, na execução e finalização da atividade. Ao reconhecer e compreender o significado da tarefa e o porquê de executá-la, maiores serão as chances de a criança concluí-la. Unido a isso, Smirnov e Gonobolin (1969) destacam a importância do interesse constante da personalidade em relação à atividade, ao conteúdo ou à situação apresentada.

Muitas vezes, este interesse mantém relação indireta com a fixação da atenção; um conteúdo pode não ser diretamente interessante para o aluno, mas o que está incutido nele pode ser fator provocador de interesse, capaz de fixar sua atenção. O autor cita como exemplo a tradução de um texto em língua estrangeira. Inicialmente, traduzir um texto pode não despertar interesse algum, mas dominar um outro idioma, sim; ao ter consciência da finalidade dessa ação, o aluno é capaz de manter a sua atenção e concluir a tradução.

Como apresentado pelos autores, o desenvolvimento da atenção voluntária depende da organização da atividade. Em determinados momentos, esta organização exige grande esforço, em outros, acontece facilmente, em especial quando a atividade já foi realizada algumas vezes.

Por muito tempo, permaneceu entre os psicólogos a concepção de que esses dois tipos de atenção mantinham entre si diferenças internas.

---

[22] "La base de La atención voluntaria son las conexiones que se han formado em la experiência pasada entre una u otra tarea o, más exactamente entre su fórmula verbal (ya que toda tarea se formula verbalmente) y los actos que corresponden a uma dirección de terminada e la atención" (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p. 182).

Uma estaria ligada apenas ao caráter fisiológico (atenção não-arbitrária); a outra, ao carater psicológico (atenção arbitrária), sendo que esta última era a expressão da vontade interior, da força volitiva, não havendo qualquer relação com a natureza fisiológica do indivíduo. Entretanto, estudos demonstraram que as reações fisiológicas envolvidas são semelhantes: a alteração na respiração e na circulação sanguínea; a cessação dos movimentos externos e a contenção das atividades, manifestam-se nos dois casos. A única diferença, explica Vigotski (2004), é que na atenção arbitrária as reações se iniciam internamente e assim, não há reações adaptativas claras dos órgãos externos.

Essa última diferença explica-se pelo fato de o objeto para o qual a atenção se dirige ser diferente. A atenção mobilizada por alguma impressão externa prepara os órgãos perceptivos para reagirem, levando a impressão até a consciência, diferente da situação em que a atitude se concentra em impressões internas. No caso da atenção interior são mobilizados os campos interoceptivos e proprioceptivos, ao mesmo tempo que são recebidas informações exteriores.

A linguagem, postula Vigotski (2004, p. 155), "[...] gravou essa semelhança nas expressões com que designa esses atos de atenção interior". Ao relembrarmos algo de forma intensa e concentrada "[...] é como se prestássemos atenção a palavras que ecoam dentro de nós, e as palavras e sons estranhos nos incomodam quando ouvimos atentamente algum discurso ou música". A linguagem reforça as semelhanças quanto aos movimentos de adaptação do ouvido para receber as informações, nos dois tipos de atenção. A diferença psicológica entre as duas encontra-se na presença de um estímulo interno capaz de provocar reações idênticas a um estímulo externo.

Essas proposições demonstram que a distinção entre as reações de atitude da atenção não-arbitrária e da atenção arbitrária incide na diferença dos reflexos; a primeira envolve reflexos inatos, incondicionados; a segunda, reflexos condicionados, adquiridos. Inicialmente, a concentração, em sua forma mais primária, elementar, revela-se no recém-nascido e exibe traços bem próximos da atenção do adulto, desta forma, o reflexo de concentração é passível de educação ou reeducação, assim como todo o reflexo adquirido.

Tomemos como exemplo o reflexo de concentração, acompanhado das ações e atitudes da mãe em relação ao bêbe, no momento da alimentação. O reflexo de concentração é provocado pela reação da mãe para com a criança, seja por um olhar ou grito de desagrado, esta volta-se ao alimento. Esta ação, realizada de forma

contínua, resulta em uma situação de aprendizagem. Em breve, a criança apresentará reações de atitude frente ao alimento com a presença ou até mesmo com a ausência da mãe. Desta forma, "[...] a atitude externa provocada por um estímulo externo passa agora para a segunda fase, torna-se atitude interna, pois está subordinada a um estímulo externo" (VIGOTSKI, 2004, p. 156). Esta alteração no comportamento da criança só ocorre mediante o processo de internalização, que torna interna uma operação anteriormente externa. Este movimento provoca alterações no comportamento; o que outrora era um ato reflexo, incodicionado, torna-se um ato consciente, com significado social, possibilitando a ela reagir frente ao objeto.

Isso demonstra que o desenvolvimento cultural da atenção voluntária na criança acontece desde a mais tenra idade, a partir dos primeiros contatos sociais e da relação estabelecida entre ela e as demais pessoas a sua volta. O domínio da linguagem provoca alterações psíquicas impressionantes, converte-se em meio orientador da atenção e do controle voluntário do comportamento.

Ao cumprir papel de orientadora da atenção voluntária, via palavra, a linguagem permite que a criança se aproprie dos significados dos objetos, conduzindo a formação de conceitos. O trajeto da atenção natural para a atenção voluntária consiste na passagem das operações imediatas às mediadas, dirigidas pela palavra. Em crianças bem pequenas, inicialmente a palavra desempenha papel indicador, cuja função é orientar a atenção para um ou outro objeto; somente depois, a palavra converte-se em signo, denominando os objetos. Desta forma, podemos afirmar que a atenção voluntária:

> [...] é um processo de atenção mediada arraigada interiormente e que o próprio processo de atenção está inteiramente submetido as leis gerais do desenvolvimento cultural e da formação de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura não é um simples resultado do desenvolvimento natural orgânico da atenção, mas é resultado de sua mudança e reestruturação pela influência de estímulos-mediadores externos (VYGOTSKI, 2000, p. 224, tradução nossa).[23]

---

[23] "[...] es um proceso de atención mediada arraigada interiormente y que el próprio proceso está enteramente supeditado a las leyes generales Dell desarrollo cultural y de La formación de formas superiores de conducta. Eso significa que la atención voluntaria, tanto por su composición, como por suestructura y función, no es el simple

A atenção voluntária mostra-se qualitativamente distinta da atenção involuntária, o que não significa que a atenção elementar desapareça, ao contrário, ela continua presente no indivíduo, e o que ocorre é uma mudança estrutural provocada pela introdução de mediadores externos, como no caso dos signos artificiais.

Luria (1981), ao estudar a atenção, destaca que Vigotski se ocupou dessa função superior de maneira bem distinta da psicologia da Gestalt e do idealismo extremo de Wundt. Indica o caráter social da atenção voluntária, retirando-a de uma posição estruturalista e idealista proposta pela psicologia clássica. Com base nos estudos de Vygotski, Luria (1981) afirma que, diferente das reações de orientação elementar, as formas superiores da atenção voluntária não têm origem biológica, mas, social. Elas não dependem da maturação do organismo, mas de mediações que ocorrem durante o desenvolvimento da criança e em sua relação com os adultos, o que possibilita a organização de processos mentais seletivos. Vigotski preencheu a lacuna nos estudos sobre a atenção involuntária e voluntária, preservando sua unidade e possibilitando o estudo e a análise científica de um fenômeno tão complexo que estava na ordem do mental.

Mediante tais afirmações, destacamos novamente a importância do outro e dos signos para o desenvolvimento da atenção voluntária, superando a concepção fatalista e naturalista do controle da atenção por meio de substâncias químicas. A utilização de meios externos cumpre a função indispensável no controle da conduta, o que reafirma a linguagem como direcionadora e controladora da atenção, superando o caráter natural e orgânico das funções psicológicas superiores, como no caso da atenção.

A atenção voluntária, assinala Luria (1981, p. 229), não segue um percurso natural, como afirmava a psicologia clássica, mas "[...] tem uma história longa e dramática, e a criança só adquire uma atenção voluntária eficiente e estável, socialmente organizada, pouco tempo antes da hora em que deverá frequentar a escola". A criança, até os dois anos de idade, não consegue manter sua atenção em um objeto, mesmo com a instrução verbal do adulto; se durante o caminho ela encontrar algo mais interessante, voltar-se-á a ele e não cumprirá o que lhe foi solicitado. Isto explica porque a instrução verbal não pode ainda dominar fatores da

---

resultado del desarrollo natural, orgânico de lá atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por La influencia de estímulos-medios externos" (VYGOTSKI, 2000, p. 224).

atenção involuntária e do campo visual, percebidos pela criança. Somente após os quatro anos e meio a cinco anos de idade a criança é capaz de obedecer a instrução verbal, descartando os demais estímulos distrativos, embora possa apresentar, ainda, instabilidade nesta forma superior de atenção.

Os experimentos realizados por Homskaya no fim de 1950, confirmaram que a inclusão da fala da própria criança durante a resolução de tarefas, possibilita a melhor distinção dos aspectos diferenciais, torna a sensibilidade aos fenômenos e aos objetos mais seletiva e estáveis as respostas às tarefas. A influência organizadora da fala foi destacada, ratificando sua participação na estrutura das funções complexas, como no caso da atenção voluntária.

Luria (1981) apresenta os resultados de pesquisas realizadas entre 1930 e final dos anos de 1960, sobre os potenciais evocados, relativos à atenção. A exposição a um estímulo especial, seja ele visual, auditivo ou tátil, evoca respostas elétricas (potenciais evocados) em regiões do córtex cerebral. A alteração dessas respostas elétricas dependerá da intensidade do estímulo e da atividade realizada pelo sujeito.

É possível estudar os potenciais evocados como indicativo da atenção de duas maneiras: uma, por meio da comparação entre a alteração do potencial evocado durante a distração, em resposta a um estímulo não relevante; e a outra, por meio do aumento do potencial evocado, fortalecido por um estímulo relevante.

Estudos do primeiro grupo fizeram parte da pesquisa de Henández-Peón nos anos de 1956; 1960 e 1969, desenvolvida em gatos. As investigações comprovoram que a apresentação de um estímulo pode inibir o estímulo atual, dependendo de sua itensidade. Os potenciais evocados após a exposição do gato a um estímulo acústico foram inbibidos com a apresentação visual e olfativa de um camudongo. No caso de seres humanos, os potenciais evocados obtidos em resposta a estímulos sensoriais foram comparados aos alcançados após a *expectativa ativa* desses estímulos, ou seja, durante uma instrução verbal preventiva. Os resultados obtidos nestas pesquisas, por Peimer em 1958; 1966, Lindesley em 1960; 1961, Simernitskaia em 1970 e Tecce em 1970 idicaram que:

> [...] a atração pela expectativa ativa ou pela complicação da tarefa conduz a um apreciável aumento do potencial evocado, e a comparação desses testes com outros feitos em condições “basais”, em que os estímulos sensoriais eram apresentados sem nehuma instrução preliminar, mostrou

> claramente que esse aumento de amplitude dos potenciais evocados (especialmente em sua segunda fase, mais tardia) é um sinal definido e objetivo de atenção voluntária (LURIA, 1981, p. 232).

Tais estudos demonstram que a fala é capaz de mobilizar a atenção. No entanto, assinala Luria (1981), o aumento duradouro dos potenciais evocados com a influência da fala é mal definida em crianças em idade pré-escolar, tornando-se mais estável e precisa em fases posteriores do desenvolvimento infantil. A amplitude dos potenciais evocados mediante a instrução da fala provocou o espalhamento desses potenciais para zonas corticais mais distantes, indo além das áreas sensoriais primárias específicas, abrangendo, inclusive, a região frontal do córtex.

A conclusão dessas pesquisas, confirma o proposto por Vigotski (1998) sobre o papel da fala, como organizadora e orientadora da atenção. Além de ratificar que um bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, salienta que se faz necessário um ensino escolar organizado, capaz de direcionar a atenção da criança, indo além do que ela já se apropriou.

Smirnov e Gonobolin (1969) apontam um aspecto extremamente relevante: a atenção involuntária e a voluntária não podem se separar completamente, visto que, em algumas situações, a segunda passará ser a primeira. Por exemplo, em atividades que inicialmente não são interessantes: a criança é solicitada a fazer a leitura de um texto, mas este não lhe desperta interesse; nesta situação, será preciso um grande esforço para manter a atenção na leitura, porém no decorrer da leitura, aparece o interesse, e a atenção mantém-se sem esforço algum. A atenção, que inicialmente era voluntária, passa a ser involuntária. O mesmo ocorre ao inverso, atenção involuntária fica debilitada e desaparece, quando a situação exige que a pessoa continue atenta. Este movimento dialético, descrito pelo autor, demonstra a possibilidade em desenvolver tanto a atenção voluntária quanto a involuntária, e que ambas, assim como assinalou Vygotski (2000), são qualitativamente diferentes.

Na prática escolar, a passagem da atenção involuntária para a voluntária está presente e deve ser explorada pelo professor. Não se deve manter, por muito tempo, a atenção em atividades que exigem esforço voluntário. O professor deve despertar o interesse imediato do aluno, quando o trabalho solicitar a atenção voluntária, visto que é preciso manter a atenção em atividades que não são de imediato interessantes. Mas, como o professor pode fazer isso?

Devemos considerar algumas particularidades da atenção, aspectos que a caracterizam e que nos dão pistas para a resposta da questão ora proposta. Smirnov e Gonobolin (1969) destacam como especificidades: o grau de concentração da atenção, a intensidade ou tensão, a distribuição, a constância ou fixação e a capacidade em passar de um objeto ao outro.

A concentração da atenção é produzida pela seleção de um rol limitado de objetos aos quais está dirigida. Assim, quanto menor este círculo, mais concentrada será a atenção. O volume da atenção corresponde ao número de objetos percebidos simultaneamente pelo sujeito e está condicionada às particularidades destes objetos, ao caráter da atividade e ao seu objetivo final. Percebe-se uma mudança na atenção, quando se alteram as particularidades do objeto, desta forma, em uma única tarefa, o volume de atenção pode se diferenciar, dependendo do material percebido.

De modo semelhante a Smirnov e Gonobolin (1969), Petrovsk (1980) assinala algumas particularidades da atenção, entre elas, a estabilidade, e aponta-a como indispensável à realização de qualquer atividade humana, seja ela o trabalho, o estudo ou o esporte. Entende por estabilidade a conservação da atenção intensiva, concentrada, ou seja, manter-se concentrado na atividade. A duração da concentração intensiva dependerá do "[...] caráter e do conteúdo da atividade que se realiza diante da presença de um ou de outro tipo de atenção, atitude para o objeto de atenção e força do interesse para o objeto (ou atividade)" (PETROVSK, 1980, p. 179)[24]. Percebemos que a concentração descrita pelos primeiros autores equivale à estabilidade definida pelo segundo.

Já, a intensidade da atenção depende da focalização dos objetos e do isolamento simultâneo dos demais. No geral, a intensidade representa especificamente a atenção. Uma atenção intensa mantém o sujeito tão concentrado em sua atividade que ele não vê, nem ouve os demais estímulos a sua volta. Esta alta intensidade da atenção é possível, se as condições que a caracterizam forem adequadas como, por exemplo, um estímulo mais forte, frente a um fundo mais amplo; a intensidade do interesse sob o fenômeno ou o objeto, e o significado da tarefa.

Do ponto de vista fisiológico, segue-se a lei da indução negativa; quando a tensão é intensa, uma área do córtex cerebral fica mais

---

[24] "[...] carácter y contenido de la actividad que se realiza ante La presencia de uno u outro tipo de atención, actitud hacia el objeto de la atención y fuerza Del interés hacia el objeto(o actividad)" (PETROVSK, 1980, p. 179).

excitada, enquanto as demais permanecem inibidas. Smirnov e Gonobolin (1969) assinalam que a concentração e a intensidade estão intimamente ligadas e quanto menor for o círculo de estímulos, maior será a intensidade da atenção.

Em se tratando da prática pedagógica, o professor poderá apresentar o conteúdo, gerando expectativa no aluno, tornando o conteúdo a figura, enquanto que os demais estímulos permanecerão como fundo.

A terceira especificidade da atenção é sua distribuição, que corresponde à ação simultânea, de duas ou mais ações de maneira exitosa. Exemplos desta distribuição é a atenção despendida pelo motorista para conduzir o veículo e, ao mesmo tempo, estar atento aos sinais de trânsito, ao movimento da via ou à velocidade do carro; ou até mesmo o professor que, ao expor um novo conteúdo, percebe o comportamento dos alunos. "Para a distribuição da atenção, a característica é que somente uma das ações se efetua com plena consciência do que ela exige para sua execução, enquanto que as outras se efetuam com um reflexo incompleto do que lhe exige" (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p.188).[25] Retomando o exemplo do professor, verificamos que em primeiro plano está sua concentração no ato de explicar o conteúdo; a percepção das condutas dos alunos, os seus sinais de cansaço ou a dispersão permanecem em segundo plano. Petrovsk (1980) concorda com Smirnov e Gonobolin (1969) e acrescenta:

> O nível de distribuição depende de uma série de aspectos: do caráter dos tipos de atividades conjugadas (que podem ser homogêneas ou heterogêneas), de seu grau de complexidade (grau de tensão psicológica exigida para tal fim), e como se está habituado e acostumado a estes (grau de domínio dos principais procedimentos da atividade) (PETROVSK, 1980, p. 183).[26]

[25] "Para La distribución de La atención, la caracterísitca es que solamente unas das acciones se efectúan con plena conciencia de ló que ella exige para sua ejecución, mientras que las otras se efectuán con un reflejo incompleto de lo que exigen" (SMIRNOV; GONOBOLIN, 1969, p.188).

[26] "El nível de distribución de la atencion depende de una serie de aspectos: del carácter de lós tipos de actividade conjugados (que pueden ser homgéneos y heterogêneos), de su grado de complejidade (grado de tensión psicológica exigido para tal fin), y de cómo se está habituado y acostumbrado a éstos (grado de dominio de los principales procedimientos de la actividade)" (PETROVSK, 1980, p. 183).

Ao se conjugar uma atividade intelectual a atividade motora (atividades heterogêneas), pode-se perder a produtividade da atividade mental em comparação à motora. A junção de duas atividades intelectuais, por exemplo, é mais difícil, por causa do grau de complexidade das duas. Para que seja possível a distribuição da atenção, será necessário o conhecimento das duas atividades a serem desenvolvidas, e que uma delas seja habitualmente automatizada ou passível de automatização. Quanto menos uma das atividades conjugada for automatizada, menor será a distribuição da atenção. O autor não se refere a uma automatização completa; quando isso ocorre, não é necessário o controle permanente da atenção na atividade.

A distribuição da atenção é fisiologicamente possível porque, como explicam Smirnov e Gonobolin (1969), enquanto uma região do córtex cerebral é foco de excitação, as outras áreas estão parcialmente inibidas, possibilitando ao sujeito executar de maneira simultânea as ações. Quanto mais automatizados e habituais os atos, maior a possibilidade de realizá-los ao mesmo tempo.

Podemos identificar a distribuição da atenção no ato da leitura, quando a criança domina o processo de escrita e de leitura, automatiza-a, e se torna, então, capaz de ler o texto e, ao mesmo tempo, compreender sua mensagem, interpretá-la. O início da alfabetização exige atenção voluntária intensa, para ser possível à criança juntar as letras, reconhecer seus sons; somente quando a leitura se automatiza é possível passar para próxima etapa e a criança fazer as duas coisas ao mesmo tempo. A distribuição da atenção se realiza num processo dialético entre a atenção voluntária e involuntária; é possível passar de uma a outra e, assim, executar duas atividades simultaneamente.

Em relação à constância da atenção, esta é determinada pela fixação prolongada sobre algo, o que não significa que a atenção permanecerá o tempo todo voltada a um único objeto ou ação. As ações e os objetos das ações podem mudar, mas a direção geral da atividade deve continuar constante. Ao manter uma atenção constante quando lê, escreve ou resolve operações matemáticas, a criança altera suas ações e o objeto de suas ações; entretanto, a atividade geral, conduzida pela tarefa a ser realizada, permanece inalterada. Neste sentido, a atenção constante significa manter-se fixo por um período de tempo em um certo assunto quando for submetido a uma tarefa.

Do ponto de vista fisiológico, a constância da atenção indica que a zona de excitabilidade do córtex cerebral regula as ações que estabelecem ligações contínuas na atividade. Quando se opera com objetos, enfatizam

Smirnov e Gonobolin (1969), sustenta-se o estado de atividade do córtex cerebral, aspecto indispensável à manutenção da excitabilidade das diferentes zonas. A manipulação de objetos e as intervenções que se fazem com eles enriquecem a percepção, o conhecimento e a apropriação das características do objeto. Acrescenta-se a isso o planejamento de tarefas parciais novas e o propósito de resolvê-las na própria atividade.

O oposto da atenção é a distração, estado em que o sujeito não consegue manter, de forma prolongada e intensa, sua atenção, distrai-se com estímulos secundários, passando de um objeto ao outro, não sendo capaz de fixar sua atenção em nenhum deles. O estado de distração aparece frequentemente em casos de esgotamento e, em adultos, em estado de fadiga.

Segundo Petrovsk (1980), as crianças também apresentam com bastante frequência o estado de distração, o que requer um logo processo da educação de suas qualidades volitivas. A educação do controle voluntário da criança deve ficar a cargo do adulto, especificamente de pais e professores.

O ingresso da criança na escola provoca grande modificação em suas estruturas psíquicas, além de alterar consideravelmente a relação mútua entre ela e os adultos e com as demais crianças. É exigido da criança, neste momento, novos conhecimentos e hábitos; será necessário aprender sistematicamente um conteúdo quando isto for solicitado a ela, de modo que estas exigências alteram a relação entre a criança e seu professor, amigos e família. Para Elkonin (1969), ela será reconhecida pelo cumprimento ou não de suas obrigações perante seu professor, seus pais e amigos da sala.

O trabalho exerce na criança uma função educadora fundamental; ensinar à criança a realizar obrigações diárias fará com que ela aprenda a tomar parte da vida em coletivo. Quando a criança em idade pré-escolar organiza as caixas de brinquedos, ela está cumprindo obrigações de trabalho, assegurando a ordem do coletivo, que também diz respeito a ela. O mesmo ocorre em casa, quando a criança, ao ajudar os adultos em obrigações elementares e que estão ao seu alcance, torna-se membro responsável do grupo familiar. É no trabalho que “[...] se formam as qualidades morais da criança, compreende os motivos sociais das

atividades e aprende a sentir respeito e carinho pela produção" (ELKONIN, 1969, p. 516).[27]

Em relação ao caráter fisiológico, a distração consiste na ausência de um foco de excitação forte e constante no córtex cerebral, talvez em decorrência de alterações rápidas de inibição e excitação, em uma zona cerebral. A inibição externa provocada pelos estímulos secundários ou a estimulação interna motivada pela repetição de atividades monótonas e prolongadas mobilizam essas regiões do córtex cerebral.

A mudança da atenção de um objeto ao outro não é sinônimo de distração. Nesse processo, denominado comutação por Petrovsk (1980), o sujeito passa rapidamente de uma atividade à outra e a passagem rápida à nova tarefa é premeditada e organizada conscientemente. Este fenômeno pode se manifestar, também, na mudança de um objeto da atividade a outro. Neste caso, o aluno pode responder a um problema de um determinado enunciado e depois ir para outras operações; mudam-se os objetos da concentração, mas a atividade permanece.

Entretanto, cabe assinalar que a distração é diferente da oscilação da atenção; esta é a alternância, ou retorno da atenção para o objeto em foco e não a impossibilidade de fixar a atenção em um mesmo objeto, por tempo prolongado. Esta oscilação pode acontecer até mesmo durante a execução de trabalhos em que o sujeito está muito concentrado, por causa dos processos excitatórios e inibitórios do córtex. É correto afirmar que nem todos os estímulos secundários provocam a distração e que, em alguns casos a ausência destes estímulos pode dificultar a fixação da atenção.

Nos casos de Déficit de Atenção, Barkley (2008) sugere a retirada de todas as informações fixadas nas paredes da sala de aula, como cartazes e calendários, considerados estímulos dispersores; um maior isolamento do aluno e a não utilização de joias pelo professor, como procedimentos necessários para se evitar a distração. Algumas medidas devem ser tomadas, contudo a ausência de estímulos secundários não garante a atenção do aluno, ao contrário, muitas vezes provoca o desinteresse e a distração.

Como foi discutido anteriormente, a criança consegue manter o volume de atenção na presença de dois a quatro objetos. Isto indica que é permitida a presença de estímulos secundários na sala de aula;

---

27 "[...] se forman las cualidades morales del niño, comprende lós motivos sociales de actividad y aprende a sentir respeto y cariño hacia la producción" (ELKONIN, 1969, p. 516).

entretanto, a presença ou uso excessivo deles pode levar o aluno à distração.

Vigotski (2004) ilustra como a ausência de estímulos pode desempenhar um fator negativo para fixação e manutenção da atenção. Descreve o autor que, em um grande centro europeu, foi construída uma instituição de ensino superior com o objetivo de despertar a atenção dos alunos. Haveria de excluir o maior número de estímulos externos durante as aulas, para que, desta forma, fosse possível evitar a distração e manter a atenção dos alunos. Para tanto, a construção não contava com ângulos evidentes, as paredes foram pintadas de cinza suave; assim como todos os objetos, os materiais e os uniformes dos alunos eram os mais discretos possíveis. O que foi projetado para ser um ambiente propício à aprendizagem e à manutenção da atenção, se tornou um espaço monótono, provocando nos alunos e nos professores, até mesmo das disciplinas mais interessantes, um sentimento de opressão, um sono incontrolável e a dispersão da atenção.

O autor é enfático: "[...] a ausência de estímulos externos vem a ser nociva para o ato de atenção e aquela correlação estabelecida entre os fisiólogos vale também para a psicologia, uma vez que o ato de atenção parece exigir certos estímulos subdominantes dos quais ele se alimenta (VIGOTSKI, 2004, p. 176)".

A atenção é atingida quando os referidos estímulos subdominantes estão subordinados às tarefas que o sujeito está realizando e não ausentes do campo de consciência. O professor precisa administrar os estímulos secundários presentes em menor ou em maior frequência e considerar que uma sala de aula organizada, com menor ruído e melhor iluminação, faz toda a diferença para a manutenção da atenção e, consequetemente, para a realização da tarefa e para a aprendizagem.

Segundo Luria (1981, p. 240), "Os profundos distúrbios de atenção voluntária ou de formas superiores de verificação de atividade, associados à revivescência de formas elementares do reflexo de orientação, criam um quadro de distúrbios comportamentais [...]", características frequentemente observadas em seus pacientes com lesões cerebrais.

Seus estudos evidenciaram que a organização da atenção é prejudicada em casos de lesão da região frontal e não de disfunção cerebral, definição organicista que justifica o TDAH. Até mesmo pessoas com lesões nas partes superiores e posteriores do tronco cerebral e do sistema límbico, as quais alteram a base da atenção primária, podem ser compensadas com a instrução verbal, fortalecendo os componentes

eletrofisiológicos e o tonos da atenção. Se, em casos de lesão nas zonas posteriores do cérebro, a instrução verbal eleva o tonos da atenção e compensa o defeito, isto será possível em um cérebro não lesionado, como no caso de pessoas com TDAH? Estudos psicofisiológicos dos distúrbios de atenção em lesionados

> [...] indicam inequivocadamente que os lobos frontais humanos participam na ativação induzida por uma instrução falada e são uma parte do sistema cerebral diretamente desenvolvido nos processos associados às formas superiores de atenção ativa. O fato de terem os lobos frontais tantas conexões com a formação reticular fornece uma base morfofisiológica e fisiológica para a participação deles nessas formas superiores de ativação (LURIA, 1981, p. 241).

É clara a diferença entre pessoas com lesões no lobo frontal e aquelas com lesões em zonas posteriores do cérebro. No primeiro caso, a instrução mediante a fala não provoca mudanças significativas na atividade cerebral do paciente; já, no segundo caso, a atenção pode ser mobilizada pela instrução, mantendo estáveis os componentes eletrofisiológicos do reflexo de orientação e a atenção primária. Em lesões posteriores do cérebro, os potenciais evocados são ativados e ampliados com a instrução prévia se espalhando por várias partes do córtex cerebral, fenômeno que não ocorre nas lesões da zona frontal.

Os lobos frontais desempenham um papel importante no aumento do nível de vigilância de um indivíduo quando ele está realizando uma atividade. Desse modo, eles participam ativamente das formas superiores de atenção.

## Desenvolvimento da atenção voluntária: estratégias pedagógicas

Compreendemos que o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre lentamente, por meio da mediação do adulto e da apropriação da linguagem exterior que, posteriormente, se converterá em interior. Estas considerações tornam evidentes os riscos de diagnósticos precoces, como vêm ocorrendo nos casos dos problemas de atenção. Cada vez mais cedo, a queixa dos pais e de professores está chegando aos especialistas que levantam a hipotese de TDAH em crianças com cinco a seis anos de idade. Como diagnosticar uma criança nesta idade, se a atenção voluntária começa a se estabilizar a partir dos cinco anos? Se a atenção voluntária, como postula a teoria Histórico-Cultural, é

caracteristicamente social e se desenvolve mediante o estabelecimento de relações sociais, não estaríamos menosprezando o papel do professor como mediador, em detrimento de um tratamento medicamentoso, em muitos casos, considerado a única alternativa?

A natureza psíquica do homem está alicerçada na internalização das relações sociais que, quando convertidas ao interior do sujeito, tornam-se funções da personalidade. Se precisamos do outro para nos desenvolver psiquicamente, se a linguagem como instrumento simbólico crava no sujeito características tipicamente humanas, tornando-o capaz de controlar sua conduta, estaria aí a chave para o desenvolvimento da atenção voluntária nas crianças, por parte do professor?

Vigotski (2000, p. 152) utilizou como método investigativo a comparação entre a criança normal e a anormal[28] e afirmou ser importante estudar as respectivas diferenças para se compreender todo desenvolvimento cultural. Em seu método, lança algumas teses sobre a análise, a estrutura e a origem da formas culturais e de conduta na psicologia da criança anormal. A primeira tese refere-se às bases naturais das formas culturais de comportamento: “A cultura não cria nada, tão só modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem”, um indicativo de que o desenvolvimento cultural da criança anormal sofrerá interferências de sua deficiência.

A segunda tese, complementa a primeira, defende que as funções prejudicadas pela deficiência podem ser substituidas por outras vias paralelas, possibilitando o desenvolvimento da criança anormal. O autor chama esse processo de compensação e indica que formas compensatórias podem ser propiciadas pelo desenvolvimento cultural, buscando novas funções para substiuir aquelas prejudicadas.

Já, a terceira tese é pontual, “[...] toda a base estrutural das formas culturais do comportamento é a atividade mediadora, a utilização de signos externos como meio para o desenvolvimento posterior da conduta (VIGOTSKI, 2000, p. 153)[29]”. Esta tese reforça a ideia que tratamos anteriormente, ou seja, o signo como primordial ao desenvolvimento cultural. Em uma criança cujas funções psíquicas estejam preservadas, o desenvolvimento cultural compensatório terá

---

[28] Vigotski (2000) utiliza as palavras anormal e normal para designar as crianças com e sem deficiência, desta forma, fomos fiéis à tradução em alguns momentos do texto, em outros utilizamos crianças com e sem deficiência como sinônimos.

[29] “[...] la base estructural de las formas culturales del comportamiento es la actividad mediadora, la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta” (VIGOTSKI, 2000, p. 153).

exito, diferente daquelas gravemente comprometidas. Sem a utilização dos signos, torna-se pouco provável o desenvolvimento cultural da criança.

A quarta e última tese refere-se ao domínio da conduta; o desenvolvimento de crianças mentalmente atrasadas se manifesta na insuficiência das funções psicológicas superiores e na incapacidade de controlar sua conduta e utilizá-la.

Apresentamos essas teses, para sustentar a possibilidade de desenvolver a atenção voluntária em crianças que não apresentam qualquer deficiência, ou lesão cerebral, mas que têm o diangóstico de TDAH, uma disfunção na região frontal do cérebro que ainda não foi comprovada, mas que se fortalece mediante as concepções organicistas.

O vínculo entre o desenvolvimento natural (amadurecimento do aparato orgânico) e o comportamento da criança não é um elo de caráter evolutivo, mas, sim, revolucionário. Desta perspectiva, o desenvolvimento é o confronto entre formas naturais e culturais de comportamento, ou seja, são contradições internas entre os aspectos inatos e sociais. A internalização dos signos muda drasticamente as operações mentais, provocando uma revolução das formas naturais que estão em evolução.

Podemos dizer que o ensino escolar e respectivos conteúdos provocam rearranjos operacionais, desenvolvem acuidades discriminativas, anteriormente inexistentes na criança. Como assinala Martins (2012), as funções psicológicas superiores não existem em bases que não as exijam, e neste sentido, a atenção voluntária só se desenvolve se for exigida, explorada e ensinada.

Esse é o caminho para superarmos concepções organicistas, que depositam no medicamento a manutenção de uma função psíquica que, em sua origem, é social. A criança com problema de atenção tem seu aparato orgânico preservado, o que torna possível o desevolvimento da atenção; para isso, o professor deve assumir seu papel de organizador, não só do conteúdo escolar, mas de toda a dinâmica da sala de aula. Exigir e prender a atenção do aluno no momento da explicação ou realização das atividades escolares e evitar a distração, são tarefas do professor, as quais o auxiliarão no desenvolvimento da atenção voluntária. Com o objetivo de auxiliar o professor quanto ao desenvolvimento da atenção voluntária, buscamos apoio em autores da perspectiva Histórico-Cultural, tais como Vigotski (1998; 1997; 2000; 2004), Luria (1979; 1981), Leontiev (2004), Smirnov e Gonobolin (1969)

e Petrovsk (1980), para apresentarmos neste capítulo algumas estratégias pedagógicas, possíveis de aplicação.

Os autores acima citados indicam que a atenção involuntária se inicia na criança em tenra idade, no voltar-se ao ruído inesperado, à voz dos pais, a um objeto em movimento, às cores do quarto ou aos brinquedos à sua volta. Com o seu desenvolvimento, sua atenção vai ficando cada vez mais direcionada, consciente, tornando-se capaz, por meio do domínio da linguagem, de controlar sua conduta e se direcionar frente aos mais variados estímulos.

Os primeiros sinais da atenção voluntária surgem, segundo Petrovsk (1980), no fim do primeiro ano de idade ou início do segundo, na base da atenção involuntária, e fortalece-se por intermédio do contato com o adulto e do processo educativo. As crianças de quatro a cinco anos em algumas situações, como a contagem de uma história, demonstram aparentemente uma atenção intensa e constante; em contrapartida, a atenção é desviada quando objetos ou atividades de seu interesse se destacam.

Petrovsk (1980) assim como Menchiskaia (1969), Elkonin (1969) e Smirnov e Gonobolin (1969) destacam o jogo como recurso indispensável ao desenvolvimento da atenção voluntária em idade pré-escolar. A criança precisa adequar seus movimentos, de acordo com as tarefas e regras do jogo, atendendo às exigências das atividades coletivas. Este processo desenvolve na criança a capacidade de concentrar sua atenção antecipadamente para os objetos da brincadeira.

A educação pré-escolar[30] ocupa-se especificamente da atenção involuntária; esta apresenta-se estável e intensa, por isso a criança muda seu foco rapidamente, em direção aos estímulos que lhe são mais interessantes. Neste período, a atenção voluntária ainda é instável, e a criança não é capaz de fixar-se em uma atividade por um longo período de tempo (PETROVISK, 1980). Em razão da característica própria do ensino pré-escolar, o jogo, como recurso pedagógico, além de envolver movimentos, regras e organização, é sentido pela criança como atividade prazerosa que evolve afetivamente alunos e professor.

No ensino primário, o jogo, destaca Elkonin (1969), passa de atividade principal para secundária, cedendo lugar às atividades de estudo que ocupam a maior parte do tempo dos aluno; mesmo assim continua sendo essencial ao desenvolvimento psíquico da criança.

---

[30] A educação pré-escolar a que Vigotski faz referência, não se trata da educação infantil, mas da educação que ocorre antes de a criança ingressar na escola.

Quando a criança inicia o ensino escolar, lhe é solicitado, para a aprendizagem dos conteúdos escolares, todas as qualidades da atenção. Neste período, ela precisa se concentrar nas tarefas para que aprenda, até mesmo em atividades que, de início, não lhe provocam o menor interesse, mas que são necessárias ao processo ensino-aprendizagem. Petrovsk (1980) anuncia o significado que a atividade didática tem na formação da atenção voluntária nesta fase; quando bem organizada, durante todo o processo letivo, poderá atrair e manter a atenção dos alunos em sala de aula e, ao mesmo tempo, tornar a atenção um traço de suas personalidades.

Petrovsk (1980) valoriza o professor e, ao mesmo tempo, coloca-o como o principal responsável no processo de formação da atenção voluntária, ao afirmar:

> O estado de atenção dos alunos determina-se pelas particularidades da docência, depende tanto do conteúdo do material da lição como de sua exposição. A exposição animada, clara e emocional de um material com bastante conteúdo mas ao mesmo tempo acessível e interessante, é o método mais importante – sobre todas as aulas inferiores – de manipulação da atenção involuntária e condição que os escolares prestem atenção na aula[31] (PETROVISK, 1980, p. 186).

A forma como o professor expõe as lições faz toda a diferença quando se pretende chamar a atenção das crianças e de adolescentes para o conteúdo a ser apresentado. A criança não desenvolverá sozinha sua atenção, ela precisa de um espaço organizado, de aulas planejadas, intencionais, interessantes e de um professor que consiga tornar o ato de aprender prazeroso e o conteúdo ensinado em um instrumento capaz de provocar rearranjos operacionais, expressão usada por Martins (2012).

Um trabalho monótono, contínuo, com exercícios extensos e repetitivos, debilita a concentração da atenção; em contraponto, atividades heterogeneas, ou seja, diferentes, ampliam a possibilidade de concentração. O professor poderá trabalhar um determinado conceito utilizando exercícios variados e com poucas sentenças; assim,

---

[31] El estado de atención de los alumnos se determina por las particularidades de la docencia, depende tanto del contenido material de lección como de su exposición. La exposición animada, clara y emocional de um material com bastante contenido, pero al mismo tiempo asequible e interesante, és el método más importante – sobre todo em las clases inferiores – de manipulación da atención involuntaria y condición que los escolares pongan atención em clase (PETROVISK, 1980, p. 186).

desenvolverá atividades variadas, mas dentro de um único tema. Assim, como indicam Smirnov e Gonobolin (1969), o professor estará promovendo a constância da atenção no aluno.

Outro aspecto que interefere decisivamente na manutenção da atenção é a *significação da tarefa,* quando a criança reconhece o significado da atividade proposta pelo professor e comprende porque deve executá-la, aumentam-se as chances de manter sua atenção e de que a tarefa seja concluída. Além disso, deve-se levar em conta o *interesse constante da personalidade*, em relação ao conteúdo apresentado pelo professor. Muitas vezes, a criança não demonstra interesse inicial na atividade, mas, ao realizá-la, vai compreendendo que o conteúdo em questão é decisivo para efetuar outras tarefas que lhe despertam mais interesse. O aluno pode não gostar de tabuada, mas o professor pode mostrar-lhe a importância desta para a execução de operações matemáticas, das quais tanto gosta.

Desenvolver atividades e tarefas significativas e interessantes são recursos importantes para prender e desenvolver a atenção da criança. Smirnov e Gonobolin (1969) ensinam que para chamar e fixar a atenção do aluno, são necessárias algumas atitudes especiais como: auto-motivação frente à tarefa; reconhecimento de si mesmo e a necessidade de voltar sua atenção para uma atividade; perguntas relativas aos conteúdos, favorecendo a exploração e comprensão destes; reconhecimento do que já foi feito (retomar a escrita, a operação matemática efetuada etc.) do que fará naquele momento e o esforço necessário para concluir a ação; compreender os conceitos e aplicá-los; por fim, a combinação de atividades intelectuais e manuais.

O aluno deve ter claro a razão de ele precisar aprender determinado conteúdo; para isso, é necessário contar com a exposição do professor, apontando as dificuldades e as facilidades da atividade. O professor deverá favorecer momentos durante a aula para que o aluno possa perguntar, tirar dúvidas sobre o conteúdo, possiblitando-lhe o estabelecimento de relações entre os conteúdos já aprendidos.

O professor deve retomar com os alunos o que foi feito durante a aula e destacar os esforços que eles despenderão para concluir a próxima atividade ou a tarefa de casa. E, por último, deve proceder à exploração de atividades intelectuais e manuais, ensinar figuras geométicas, por exemplo, utilizando materiais como palitos de sorvete, canudos de refrigerante e outros recursos que facilitem e estimulem a apropriação do conteúdo por parte dos alunos. Nas séries iniciais, a criança precisa do auxílio de materiais concretos para compreender determinados

conteúdos científicos, tornando-lhe possível abstrair o que o professor lhe ensinou; o que deve ser, gradativamente, deixado de lado, para que o desenvolvimento de pensamento mais abstrato aconteça.

Nesse sentido, a maneira como o professor desenvolve a atividade é fundamental para manter a estabilidade de concentração de seus alunos. As atividades podem revelar-se em ações práticas capazes de favorecer os objetos de atenção, ou seja, a manipulação de objetos e sua utilização ampliam as impressões sobre estes e ajudam a manter o interesse e a atenção. Ao conhecer esta especificidade da atenção (estabilidade), o professor pode ampliar suas aulas, acrescentando a elas a manipulação de objetos como apoio às explicações e que provoquem interesse na criança, condição primordial para prender a atenção. A atividade mental também se faz importante e, em decorrência disto, o professor pode planejar novas tarefas e atividades diferenciadas, o que tornará mais fácil manter o aluno concentrado.

Ao se apoiar na linguagem, o professor, como mediador do processo ensino- aprendizagem, deve oferecer aos alunos o contato com situações práticas, reais, estabelecendo relações com o conteúdo trabalhado. Em especial, nas séries iniciais, foco de nossa pesquisa, operar com materiais concretos durante a exposição de um conceito facilita a generalização e a abstração do conteúdo apresentado.

Mesmo que o pensamento vá além das sensações e das percepções, ele sempre estará atrelado ao conhecimento sensorial, fonte do conhecimento do mundo exterior. Ao pensar, o homem sempre parte do particular e para isso se apoia na percepção. Quando generalizamos, identificamos o que há de geral nos objetos e nos fenômenos isolados, o que torna possível compreender a existência do particular no geral e vice-versa. Neste sentido, o conhecimento sensorial é base para a atividade racional; com frequência, o homem apoia-se na percepção dos objetos e em sua representação objetiva para resolver operações abstratas. Utilizar materiais concretos para a explicação de conceitos abstratos além de favorecer a atenção, contribui para a generalização e para a abstração, ampliando o pensamento do aluno.

Todavia, o pensamento não está exclusivamente ligado ao conhecimento prático e muitas soluções são possíveis teoricamente, sem o auxílio da prática, mesmo que, em seguida, volte-se a ela, para comprovar a teoria, em um movimento dialético. Para Menchiskaia (1969, p. 235), "[...] o pensamento é o reflexo generalizado da realidade,

e tem lugar por meio da palavra [...][32]", ao mesmo tempo em que está incluido na prática, não existe sem ela. Assim, o pensamento se apoia nas sensações e percepções da realidade objetiva dos homens.

Ao manipular os objetos, a criança sustenta o estado de atividade do córtex cerebral, responsável por manter a excitabilidade das diferentes regiões do cérebro. Assim, tanto a concentração, quanto a constância da atenção podem ser mantidas pelo professor, quando este utilizar recursos concretos para a explicação do conteúdo. Mapas, ilustrações, materiais e jogos pedagógicos, sucatas e revistas são recursos valiosos ao desenvolvimento da atenção. A manipulação de objetos, em paralelo à explicação teórica do conteúdo, além de contribuir para a constância e concentração da atenção, favorece o estabelecimento de associações, generalizações e abstrações, condições importantes à apropriação dos conceitos científicos.

O referido autor defende, ainda, que a exigência do professor também ocupa grande importância na educação da atenção voluntária; ser exigente de maneira responsável e sistemática ajudará o aluno a compreender que o ensino não será interessante e divertido o tempo todo e que haverá momentos em que ele se ocupará de atividades que podem ser consideradas chatas. A postura assumida pelo professor possibilitará ao aluno tomar consciência da necessidade de cumprir todas as obrigações escolares, até mesmo as que não são divertidas.

Ao exigir algo do aluno, o professor deve estar atento às possibilidades do educando que precisa ter condições de resolver as atividades propostas, entretanto, elas não podem ser demasiadamente fáceis. O que é muito fácil pode gerar desinteresse, dispersar a atenção; a criança, ao contrário, necessita de atividades que exijam certo esforço, mas também é preciso que ela se sinta capaz de realizá-las.

Para mobilizar a atenção, o professor deve ter clara a necessidade de desenvolver, durante sua prática pedagógica, os dois tipos de atenção – voluntária e involuntária. Se o ensino estiver voltado exclusivamente para a atenção involuntária, a educação tomará direções falsas, e o professor não ensinará o aluno a superar suas dificuldades. A recíproca é verdadeira: se o ensino se basear apenas na atenção voluntária, as aulas perderão seu atrativo, estabelecendo uma postura negativa do aluno frente ao estudo. Conforme Smirnov e Gonobolin (1969), é preciso considerar a relação mútua entre esses dois tipos de atenção, quando se pretende manter o atrativo das aulas e possibilitar ao aluno a superação

[32] "[...] el pensamiento es el reflejo generalizado de la realidad y tiene lugar por medio da palavra [...]" (MENCHISKAIA, 1969, p. 235)

de suas dificuldades. Neste sentido, faz-se necessário educar tanto a atenção voluntária, quanto a atenção involuntária.

No processo de distribuição da atenção, podemos localizar a passagem da atenção involuntária para voluntária e vice-versa. A distribuição da atenção caracteriza-se pela execução de duas atividades ao mesmo tempo e ela pode ser identificada no início da alfabetização, período em que a criança está aprendendo a ler e escrever. Nesta fase, como foi destacado anteriormente, é exigida da criança uma atenção voluntária intensa, possibilitando a junção das letras, o reconhecimento e a diferenciação de seus sons. A partir do momento em que esta se automatiza, é possível à criança passar para a próxima etapa e fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Ao dominar o processo de escrita e de leitura, a criança torna-se capaz de ler o texto e, ao mesmo tempo, compreender as mensagens, interpretando-as. Nesse processo de assimilação e apropriação dos signos culturais durante a aprendizagem escolar, é possível vislumbrar o desenvolvimento mental da criança.

Petrovsk (1980) destaca, ainda, que o ritmo da manutenção ótima da aula também se faz necessário ao desenvolvimento da atenção, que dependerá do conteúdo do material, da dificuldade ou facilidade em assimilar o conteúdo e da idade das crianças. A organização precisa da aula, desde seu início e a preparação dos professores e dos alunos, antes de iniciar as atividades (organização da sala, dos lugares em que estão sentandos), contribuem para o estabelecimento da atenção.

Smirnov e Gonobolin (1969) concordam com Petrovsk (1980), de que uma boa organização da sala é requisito indispensável para atrair e fixar a atenção do aluno. Mesmo que a lição não seja tão interessante, a organização e a sistematização do conteúdo fará com que a turma fique atenta às explicações.

O ritmo do trabalho em sala de aula pode alterar a fixação e a manutenção da atenção dos alunos; um trabalho demasiadamente rápido levará o aluno a cometer erros por causa da pressa em concluí-lo; já um trabalho demasiadamente lento favorecerá o desvio da atenção. Portanto, o professor deve elaborar atividades não muito extensas e delimitar um tempo razoável para a execução de cada uma delas.

O autor destaca ainda, que alunos mais quietos devem ser estimulados à participação; os mais agitados devem ser ocupados com atividades variadas; e aos que se destacam mais e são mais rápidos, cabe ao professor oferecer atividades extras. A educação da atenção depende, em parte, da organização do trabalho individual dos alunos. É preciso acostumar as crianças a um trabalho organizado desde o primeiro dia de

aula, ensinar como se fazem as tarefas de casa e ainda como se resolvem as lições.

As estratégias de ensino destacadas até o momento se referem ao desenvolvimento da atenção voluntária em crianças sem prejuízo algum, seja físico ou mental. Devemos ficar atentos ao estado de saúde da criança; cansaço físico ou mental, alimentação deficitária, sono irregular, atmosfera pesada em sala de aula, todos esses componentes influenciam diretamente a atenção. Por isso, ainda conforme apontamentos de Smirnov e Gonobolin (1969), há necessidade de o professor manter uma relação próxima à família, orientando-a quanto os cuidados com a higiene da criança, sua alimentação, sono e ocupações diárias. A prática de algum esporte ajuda a educar a atenção; atividades físicas fortalecem o sistema nervoso e, ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade da criança em manter a atenção.

Smirnov e Gonobolin (1969), Petrovsk (1980) e Vigotski (2004) destacam o papel da educação escolar e do professor como essenciais à orientação e ao desenvolvimento da atenção, assim como a organização da aula e dos materiais. Contudo, preocupar-se com a distração também se faz necessário, pois o aluno mais compenetrado pode ser o mais distraído:

> O segredo da transformação da distração em atenção é, em essência, o segredo da transferência da seta da atenção de um sentido para outro, e é obtido por um procedimento educativo comum de transferência do interesse de um objeto para outro pela ligação de ambos. Nisso consiste o trabalho básico com o desenvolvimento da atenção e da transformação da atenção involuntária em atenção voluntária (VIGOSTSKI, 2004, p. 169).

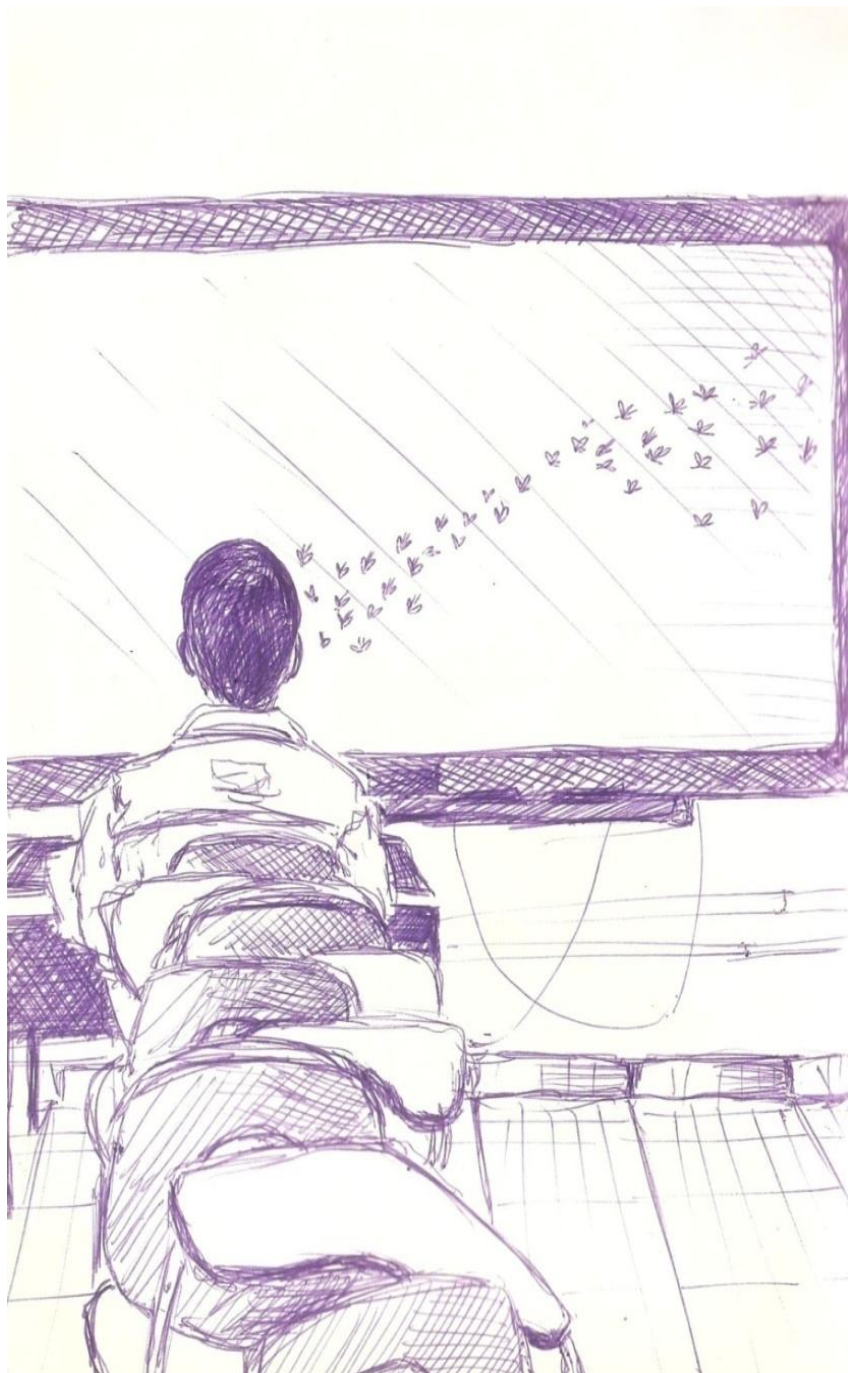
Esse desenvolvimento deve ser proporcionado pelo professor ao preparar e ao elaborar estímulos externos que estejam relacionados às reações e atitudes da criança que possam assegurar sua atenção. A atenção voluntária, assim como as demais funções psicológicas superiores, necessita do auxílio da linguagem, visto que por meio desta a criança conseguirá controlar a própria conduta, direcionando sua atenção.

As investigações demonstram que a distração do aluno, revelada em erros como, por exemplo, omissão de palavras ou letras durante a repetição de um texto, pode ter como origem a deficiência nas formações das funções de controle. Por isso, uma das funções

específicas da educação da atenção é o desenvolvimento do autocontrole. A atenção voluntária não é espontânea; ao contrário, é preciso ensinar o aluno a prestar atenção e a desenvolver o hábito de ficar atento.

Petrovisk (1980) ressalta que a atenção voluntária envolve a orientação da personalidade, e a sua educação corresponde à formação dos interesses e das aspirações, da vontade e do costume do aluno em realizar atividades sistematizadas e disciplinadas. Ao compreendermos que a atenção voluntária é uma atividade dirigida à regulação e controle da conduta, vislumbramos a possibilidade de organizar, nos alunos, orientações específicas, frente às diferentes ações e assim reafirmamos que a atenção pode ser educada.

Vigotski (2000) enfatiza que o desenvolvimento da atenção está atrelado ao desenvolvimento da linguagem. Em seus estudos sobre defectologia, identificou claramente esta afirmação. Crianças normais começam a desenvolver sua atenção voluntária mediante a aquisição da linguagem. Algo diferente ocorre com as crianças surdas, por não ser possível a aquisição das funções da linguagem geral, o desenvolvimento da atenção voluntária é prejudicado, o que torna mais lenta e tardia a internalização dos conceitos científicos.

Ao estabelecermos algumas estratégias para o desenvolvimento da atenção, identificamos o professor como mediador entre o conhecimento científico e o aluno, além de pontuarmos a importância do aprendizado escolar para o desenvolvimento das funções psíquicas. Uma aula intencionalmente significada, organizada e voltada aos interesses dos alunos, promoverá não só o desenvolvimento da atenção voluntária, como também das demais funções psíquicas. Faz-se urgente oferecer aos alunos ambientes adequados, atividades direcionadas, expectativas geradoras de interesses, possibilidades de questionamento durante a aula e exercícios relacionados com os conteúdos anteriormente trabalhados. Estas e outras estratégias pedagógicas favorecem o desenvolvimento da atenção e a apropriação do conhecimento culturalmente elaborado pelo homem.

Aletheia Alves da Silva. *Borboleteando*. Esboço com caneta esferográfica sobre papel A4, 2013.

Capítulo IV

# A Atenção na Escola

## Introdução

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos para a coleta de dados em quatro escolas municipais da cidade de Maringá, no período compreendido entre novembro e dezembro de 2010 e fevereiro de 2011. Utilizamos como técnicas de coletas de informações, observações em sala (roteiro no corpo do texto) e entrevista semiestruturada (anexo), realizada com os pais e professores dos alunos selecionados com diagnóstico de TDAH.

Por se caracterizar como pesquisa qualitativa, com fundamentos materialistas e dialéticos, consideramos essenciais os modos de produção e as relações estabelecidas entre os homens, e concordamos com Triviños (1987), quando refere que estas dimensões são a base para a constituição da personalidade, das funções psíquicas e para a compreensão dos problemas e situações que perpassam a existência humana.

Essa abordagem, de acordo com Triviños (1987, p. 128), considera o meio "[...] como uma realidade mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infra-estrutura e uma superestrutura. Ambas as realidades, dialeticamente, relacionam-se e influenciam-se, transformando-se mutuamente [...]". Privilegiam-se, assim, os fatores econômicos, mas, ao mesmo tempo, atribui-se significado à política, à religião, à ciência e aos demais aspectos que compõem a essência humana.

Nessa perspectiva, é essencial desenvolver e manter uma visão ampla da realidade em que seu objeto de estudo está inserido. Para isso, deve-se partir da aparência para conhecer a essência, a qual será desvelada ao se compreender seus significados na prática social. No processo de pesquisa, o pesquisador precisa buscar as origens do fenômeno, suas relações e suas consequências para a vida dos homens.

No espaço escolar observamos a prática pedagógica do professor, ouvimos os relatos dos pais e dos professores das crianças selecionadas para o estudo; debruçamo-nos em clássicos e em demais produções

científicas com o objetivo de compreender nosso objeto de estudo: as implicações do diagnóstico de TDAH na prática pedagógica do professor.

São descritos desde os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação para a autorização da pesquisa nas escolas até a coleta de dados por meio das observações e entrevistas com os pais e os professores.

## O processo e suas diretrizes: caminhos percorridos na pesquisa de campo

Os participantes desta pesquisa são alunos da 1ª a 4ª série (em processo de transição para o ensino de nove anos – o que corresponde - 1º ao 5º ano) do ensino fundamental de escolas municipais de Maringá, diagnosticados com problemas de atenção, especificamente caracterizado por Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Inicialmente, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação e solicitamos a autorização para a realização da pesquisa. A gerente responsável pela liberação informou-nos que a Secretária de Educação (em exercício) havia autorizado, entretanto cada escola, representada pela Direção, estaria livre para aceitar ou não a realização da pesquisa. Foi-nos entregue a relação das escolas municipais, com seus respectivos endereços, números de telefone e nome das Diretoras.

Escolhemos aleatoriamente algumas escolas e entramos em contato, por telefone; algumas diretoras se recusaram a participar da pesquisa, alegando o grande número de estagiários de várias áreas atuando na escola. Conseguimos a autorização de quatro escolas para a realização da pesquisa, a qual teve início após a aprovação pelo Comitê de Ética, atendendo à Resolução 196/96. Foi agendada uma reunião com a direção e a equipe pedagógica de cada uma das quatro escolas para a apresentação do objetivo da pesquisa e para a definição de horários para a coleta inicial dos dados. Com a definição dos dias e horários, a equipe pedagógica (orientadora e/ou supervisora educacional) disponibilizou os documentos para a caracterização da escola e, em um segundo momento, foi realizado o levantamento dos alunos com problemas de atenção.

Os dados foram extraídos das pastas dos alunos que apresentavam avaliação psico educacional e neurológica, fichas individuais, fichas dos conselhos de classe e fichas de encaminhamento dos alunos para a avaliação psico educacional e/ou neurológica, indicadas pela equipe pedagógica da escola. Algumas escolas possuíam pastas com relatórios dos alunos nos quais foram identificadas as seguintes informações:

motivo do encaminhamento, avaliação psico educacional ou neurológica, data da avaliação, encaminhamento paras as especialidades (psicologia, fonoaudiologia, otorrinolaringologia, terapia ocupacional e psicopedagogia) e a indicação de atendimento educacional especializado.

Após o levantamento dos alunos com a queixa de problemas de atenção, selecionamos, junto com a supervisora, a turma com maior número de alunos com diagnóstico de TDAH e que fazem uso de medicamento, para que fossem realizadas as observações. Em cada escola foram selecionadas duas turmas e, em cada turma um aluno, perfazendo o total de oito crianças participantes da pesquisa.

Antes de iniciarmos as observações, aconteceu, em cada escola, uma reunião da qual participaram a pesquisadora, a supervisora e as professoras das turmas selecionadas. Apresentamos o projeto da pesquisa e seus objetivos, informamos que seriam realizadas algumas observações e, posteriormente, faríamos uma entrevista semiestruturada. Iniciamos as observações somente depois da autorização das professoras e dos responsáveis pelos alunos selecionados.

Destacamos no quadro a seguir o nome fictício dos alunos, professores e mães, os quais serão utilizados no capítulo seguinte, a idade e a turma que cada aluno frequentava no período da pesquisa.

**Quadro 1 –** Alunos com problemas de atenção selecionados para a pesquisa

| Escola | Nome do aluno[33] | Idade | Turma | Professora | Mãe |
|---|---|---|---|---|---|
| Escola Municipal Colombo[34] | Camila<br>Bia | 08 anos<br>10 anos | 3ª série<br>4º série | Professora I<br>Professora II | Mãe A<br>Mãe B |
| Escola Municipal Cerro Azul | Gustavo<br>Taís | 06 anos<br>08 anos | 1º ano<br>2º ano | Professora III<br>Professora IV | Mãe C<br>Mãe D |
| Escola Municipal Mandacaru | Leo<br>Willian | 07 anos<br>10 anos | 2º ano<br>4º ano | Professora V<br>Professora VI | Mãe E<br>Mãe F |
| Escola Municipal Paraná | José<br>Mário | 08 anos<br>10 anos | 2º ano<br>4º ano | Professora VII<br>Professora VIII | Mãe G<br>Mãe H |

**Fonte:** As autoras

[33] Para preservar a identidade dos alunos, escolhemos nomes fictícios, em substituição aos nomes de registro de cada aluno; as mães serão representadas por letras do alfabeto; e as professoras, por algarismos romanos.

[34] Para proteger a identidade das escolas pesquisadas, elegemos o nome de quatro importantes Avenidas de Maringá – Colombo, Cerro Azul, Mandacaru e Paraná – para representá-las.

A coleta de dados evidenciou que todos os alunos selecionados apresentam diagnóstico de TDAH com predomínio do déficit de atenção e usam metilfenitado, medicamento popularmente conhecido por Ritalina.

Mediante a seleção, as supervisoras entraram em contato com os responsáveis por esses alunos; alguns, por telefone, outros, pessoalmente, e agendaram as reuniões, que tiveram por objetivo: solicitar a autorização para a realização da pesquisa que incluiria a realização de observações em sala de aula e no horário do intervalo das aulas; e a participação dos pais em uma entrevista semiestruturada (em anexo), referente ao desenvolvimento, trajeto escolar e aspectos envolvendo os problemas de atenção da criança. Para tanto, foram explicados os objetivos da pesquisa e informado que este estudo havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá –

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UEM, e após as famílias e professores terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram iniciadas as observações e, posteriormente as entrevistas com os pais e professores das crianças selecionadas.

A coleta de dados estava programada para os meses de setembro a dezembro de 2010. Entretanto, devido à demora nos trâmites do projeto, os dados foram colhidos no período de novembro de 2010 e março de 2011.

Apresentamos a seguir o cronograma das observações das turmas selecionadas. Mais uma vez observamos que os nomes das escolas são fictícios.

**Quadro 2 –** Cronograma das observações das turmas selecionadas

| Escola | Data | Nº. de alunos | Dias da semana | Horário |
|---|---|---|---|---|
| Escola Municipal Colombo | 03, 08, 10, 22, 24/11 e 01/12/2010 | 2 | Segunda-feira e quarta-feira | 07h30min às 11h30min |
| Escola Municipal Cerro Azul | 09, 18, 19, 25/11 e 02, 03/12/2010 | 2 | Quinta-feira e sexta-feira | 13h30min às 17h10min |
| Escola Municipal Mandacaru | 01, 04, 11, 14/02 18,21 e 25/03/2011 | 2 | Segunda-feira e sexta-feira | 07h30min às 11h30min |
| Escola Municipal Paraná | 04, 07, 11, 14/02 18,21 e 25/03/2011 | 2 | Terça-feira e sexta-feira | 13h30min às 17h10min |

**Fonte:** As autoras

Foram realizadas seis observações em cada escola. Para a escolha das datas foram utilizados os seguintes critérios: a presença da professora titular na sala e não ser dia das aulas de Artes e Educação Física. O objetivo foi verificar a atenção do aluno, o interesse, a participação e os comportamentos mediante atividades envolvendo os conteúdos de português e matemática.

Cada observação teve duas horas de duração. Foram observados seis dias em cada turma perfazendo o total de 24 horas em cada escola, compondo um total geral de 106 horas de observação. Os horários das observações foram intercalados: em um dia, era observada a turma antes do horário do lanche, no outro dia, esta turma era observada após o lanche. Este procedimento foi adotado para observarmos se o aluno apresentava comportamento diferenciado entre o início e fim do período de aula.

O quadro a seguir apresenta o número e o mês em que as observações foram realizadas em cada escola.

**Quadro 3 –** Observações realizadas

| **Mês** | **Escola Municipal Colombo** | **Escola Municipal Cerro Azul** | **Escola Municipal Mandacaru** | **Escola Municipal Paraná** |
|---|---|---|---|---|
| Novembro 2010 | 5 | 5 | - | - |
| Dezembro 2010 | 1 | 1 | - | |
| Fevereiro 2011 | - | - | 4 | 4 |
| Março 2011 | - | - | 2 | 2 |
| **Total** | 6 | 6 | 6 | 6 |

**Fonte:** As autoras

Além das observações, em cada escola foi realizada a coleta de dados referentes à caracterização das escolas e levantamento dos alunos com déficit de atenção, especificamente TDAH. Para esse trabalho foram dedicados três dias para cada escola e as sessões de coleta duraram três horas, totalizando 36 horas para essa etapa do estudo.

Entre as técnicas empregadas em pesquisa social, Soriano (2004) apresenta a observação ordinária, a qual se caracteriza pelo fato de o pesquisador encontrar-se fora do grupo estudado, ou seja, não participar do cotidiano do referido grupo. A pesquisadora participou de seis aulas em cada turma, e de um conselho escolar, não se envolvendo e nem interferindo na dinâmica da turma.

Segundo o autor, a técnica de observação exige um guia específico com o objetivo de coletar informações úteis e relevantes à problemática

estudada. Com este objetivo, definimos os seguintes pontos norteadores das observações, a fim de direcionar os registros em sala de aula:

**Aluno**

- Tempo que permanece com a atenção direcionada à atividade;
- Tempo que a turma permanece com a atenção direcionada à atividade;
- Comportamentos apresentados pelo aluno durante a aula (solicitação do professor, participação em sala, conversas paralelas, disperso);
- Realização e conclusão de todas as atividades propostas pelo professor;
- Interação com os colegas.

**Prática pedagógica**

- Atividade(s) desenvolvida (s);
- Tempo utilizado em cada atividade;
- Organização do conteúdo (planejamento, e intencionalidade das atividades);
- Materiais utilizados;
- Postura do professor (permissivo, autoritário, compreensivo, diretivo) referente ao aluno observado.

Concluídas as observações, as supervisoras entraram em contato com os pais das crianças que fizeram parte da amostra para o agendamento das entrevistas, respeitando dias e horários de disponibilidade, anteriormente apresentados, no quadro 3. As entrevistas, cujo roteiro consta nos anexos deste trabalho, foram gravadas com a autorização dos entrevistados e, após as transcrições, foram submetidas à apreciação para que os entrevistados tomassem ciência e anuência. Esse procedimento também foi adotado com os professores.

**Quadro 4 –** Cronograma das entrevistas realizadas com os responsáveis

| Escola | Nome | Data | Horário |
|---|---|---|---|
| Escola Municipal Colombo | Mãe A<br>Mãe B | 07/12/10<br>07/12/10 | 13h15min<br>15h00min |
| Escola Municipal Cerro Azul | Mãe C<br>Mãe D | 07/12/ 10<br>07/12/10 | 07h30min<br>10h30min |
| Escola Municipal Mandacaru | Mãe E<br>Mãe F | 10/04/11<br>06/04/11 | 15h00min<br>13h30min |
| Escola Municipal Paraná | Mãe G<br>Mãe H | 27/04/11<br>06/04/11 | 13h20min<br>13h20min |

**Fonte:** As autoras

No mesmo período foram agendadas e realizadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras, no horário da hora-atividade de cada uma delas. O objetivo foi conhecer como estavam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, qual o conhecimento acerca dos problemas de atenção apresentados pela criança e como o professor organizava sua prática pedagógica. Os dias e horários são apresentados no Quadro 5, a seguir:

**Quadro 5 –** Cronograma das entrevistas com os professores

| Escola | Nome | Data | Horário |
|---|---|---|---|
| Escola Municipal Colombo | Professora I<br>Professora II | 07/12/10<br>10/12/10 | 14h00min<br>15h:30min |
| Escola Municipal Cerro Azul | Professora III<br>Professora IV | 07/12/ 10<br>08/12/10 | 09h00min<br>07h:40mim |
| Escola Municipal Mandacaru | Professora V<br>Professora VI | 8/04/11<br>06/04/11 | 08h00min<br>15h00min |
| Escola Municipal Paraná | Professora VII<br>Professora VIII | 14/04/11<br>13/04/11 | 07h:40 min<br>08h00min |

**Fonte:** As autoras

Dentre as professoras entrevistadas, sete são formadas em Pedagogia (entre elas, uma com formação em Psicologia também) e outra em Letras. Duas são especialistas em Psicopedagogia; três, em Administração e Supervisão; uma, em Educação Infantil, Educação Especial e Artes Visuais; uma, em Educação Especial e Gestão Escolar e uma, em Didática. Duas são apenas graduadas. A faixa etária está situada entre 28 e 49 anos e o tempo de atuação no ensino fundamental é de um a 29 anos.

## A pesquisa nas escolas

Com o objetivo de apresentar o universo de nossa pesquisa, caracterizamos as escolas pesquisadas com suas peculiaridades e semelhanças, espaço rico e fundamental àqueles que buscam compreender as nuances entre teoria e prática. Na sequência, apresentamos alguns dados coletados referentes ao número de alunos com diagnósticos de neurologistas, fazendo uso de medicamentos e encaminhados para a avaliação neurológica.

O Quadro 6 demonstra a modalidade de ensino, o número de professores e funcionários, os recursos físicos e equipamentos das escolas pesquisadas.

**Quadro 6 –** Informações gerais referentes às escolas pesquisadas

| Modalidade de ensino | Corpo docente e funcionários | Recursos físicos | Equipamentos |
|---|---|---|---|
| | | Escola Municipal Colombo | |
| 1ª à 4ª série e 1º ao 5º ano; Sala de Recursos; Educação de jovens e adultos. | | 10 salas de aula, biblioteca, sala de recursos, sala dos professores, sala multiuso, sala de informática, refeitório, cozinha, secretaria, 4 sanitários(femininos e masculinos), 2 sanitários adaptados, sanitário adaptado e comum para professores, plataforma elevatória, almoxarifado, 3 depósitos, cozinha, pátio e externo cobertos. | Jogos pedagógicos, blocos lógicos, geoplano, material dourado, material para práticas esportivas e artísticas, globo terrestre, mapas, bandeiras, microscópio, torso, 2 televisões, vídeo cassete, 1 microfone, 2 DVD, 2 aparelhos de som, 3 computadores, retroprojetor, projetor de slides, duplicador a álcool, acervo de literatura infantil e específica. |
| Escola Municipal Cerro Azul | | | |
| 1ª à 4ª série e 1º ao 5º ano, Educação Especial, Sala de Recursos. | 16 professores,<br>1 professor de artes,<br>1 professor de educação física,<br>1 professor de apoio permanente, 1 professor de AEE,<br>2 professores auxiliares,<br>1 diretora, 1supervisora e 1 orientadora.<br>1 secretária,<br>1 cozinheira,<br>1 auxiliar de cozinha,<br>4 serviços gerais e 1 caseiro | 10 salas de aula, sala de arte, sala de educação física, sala AEE, sala de apoio, sala multiuso, ambiente informatizado, sala de professores, sala da direção, da orientação, da supervisão, biblioteca, secretaria, refeitório, cozinha, pátio coberto, quadra coberta, parque ecológico, 2 almoxarifados, 2 sanitários (masculino e feminino), 2 sanitários adaptados e 2 sanitários para professores. | Computadores, 2 retroprojetor, aparelho de som, 4 aparelhos de som portáteis, 2 caixas de som, microfone, vídeo cassete, DVD, telefone, 5 bebedouros, 5 suporte álcool em gel, 4 impressoras, 31 ventiladores, geladeira, freezer horizontal, freezer vertical, micro-ondas, máquina de lavar roupas, tanquinho, materiais pedagógicos e livros didáticos. |

| Escola Municipal Mandacaru | | | |
|---|---|---|---|
| 1ª à 4ª série e 1º ao 5º ano e Educação Especial. | 30 professores, 1 supervisora, 1 diretora e 1 orientadora. 2 secretárias, 1 professora responsável pela biblioteca, 7 auxiliares de serviços gerais | Diretoria, salas da orientação, supervisão, professores, biblioteca, cozinha, depósito de alimentos, 13 salas de aula, sala de vídeo, pátio coberto, 2 sanitários adaptados e 4 sanitários comuns (masculino e feminino), 2 sanitários para professores, 1 para os auxiliares de serviços gerais e merendeiras, parque infantil, ginásio de esportes com quadra esportiva polivalente, vestiários, sanitários, almoxarifados e salão de jogos. | DVD, vídeo cassete, televisores, aparelhos de som, caixa de amplificação, microfones, retro projetor, computadores, impressoras, livros didáticos e literários, revistas, jornais, dicionários, Atlas geográficos, mapas geográficos, 2 globos terrestres, jogos pedagógicos, torso, fitas de vídeo, fitas cassete, CDs, armários, estantes, cadeiras, carteiras, mesas, escrivaninhas, 2 geladeiras, 2 freezer, forno micro-ondas, bebedouros, ventiladores, máquinas fotográficas e baú. |
| Escola Municipal Paraná | | | |
| 1º ao 5º ano e Educação Especial. | . | 11 salas de aulas, pátio coberto, secretaria, sala da direção, da orientação e da supervisão, biblioteca, almoxarifado, Ambiente Informatizado, sala multiuso, sala de apoio, sanitários masculinos e femininos comuns e adaptados, sala de professores com sanitários, cozinha, despensa, área de serviço e central de gás, Ginásio de esportes com quadra poliesportiva. | Bancadas, 15 computadores |

**Fonte:** As autoras

- Escola Municipal Colombo

A escola Municipal Colombo está localizada na região central de Maringá e foi fundada na década de 1950, quando os imigrantes começaram a povoar a região e instalaram no local uma serraria que trouxe trabalhadores para a região, tornando necessário atender aos colonos das fazendas do município.

A área destinada à escola é de 1878m², cujo terreno foi doado ao Governo do Estado do Paraná pela Companhia de Melhoramentos do

Norte do Paraná. A escola foi fundada em 1956, com o nome de Grupo Escolar, por meio do Decreto n. 7457 de 29 de março de 1962.

A homologação para o funcionamento do ensino noturno aconteceu via aprovação do Plano de Implantação, n. 321-74, havendo a interrupção temporária por meio da Resolução n. 473-91, de 07-02-1991, no que se refere ao ensino de 5ª à 8ª série. Em 2007, foi municipalizada e passou a ser administrada pela Secretaria de Educação do Município.

De acordo com a Deliberação n. 03-07 do Conselho Estadual de Educação, Artigo 1º, a implementação progressiva do ensino fundamental de nove anos no sistema de ensino do Paraná estava prevista para o ano de 2010, podendo as mantenedoras ofertar simultaneamente o ensino de 1ª à 4ª série, no ensino de oito anos e o anterior deveria ser excluído progressivamente.

Apresentamos no Quadro 7, as turmas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa.

**Quadro 7 –** Série, turno, número de turmas e quantidade de alunos

| Série | Turno | Turma | No. de alunos | No. de turmas |
|---|---|---|---|---|
| 3ª série | Manhã | A | 31 | 1 |
| 3ª serie | Tarde | B-C | 62 | 2 |
| 4ª serie | Manhã | A-B | 68 | 2 |
| 4ª serie | Tarde | C-D | 57 | 2 |
| | | **Total** | 218 | 7 |
| ***Ensino fund.*** | ***1- 5 ano ciclo*** | | | |
| 1º ano do 1º ciclo | Manhã | A-B | 24- 23 | 2 |
| 1º ano do 1º ciclo | Tarde | C - D | 24- 24 | 2 |
| 2º ano do 2º ciclo | Manhã | A-B-C | 26-26-26 | 3 |
| 2º ano do 2º ciclo | Tarde | D-E | 24- 23 | 2 |
| ***Ens.fund.1-5ano*** | | | | |
| 3º ano | Manhã | A-B | 28-30 | 2 |
| 3º ano | Tarde | C-D | 31-30 | 2 |
| | | **Total** | 119 | 4 |
| | | **Total geral** | **337** | **31** |

**Fonte:** As autoras

A escola foi reformada no ano de 2008 e dispõe de instalações adequadas para a Direção, Secretaria, Orientação Educacional e Sala dos professores. Por não ter quadra esportiva para a prática de educação física, as aulas dessa disciplina são realizadas na quadra da Igreja. Este espaço foi construído com a colaboração dos pais, da prefeitura e da comunidade.

- Escola Municipal Cerro Azul

Em razão da mudança de uma Escola Estadual para um novo prédio, no final de 1979, e com a sua transformação em escola de 5ª à 8ª série, os alunos de 1ª à 4ª série foram obrigados a efetuar matrícula em outras escolas. Mediante as solicitações feitas pelas famílias e encaminhadas por um vereador ao prefeito deste Governo do Estado, o governador autorizou o funcionamento de uma escola de 1ª à 4ª série para atender às crianças daquela localidade e dos bairros periféricos. Em abril de 1980, passou a funcionar no antigo prédio da escola estadual a Escola Cerro Azul, ensino de 1º grau, acrescentando, em 1998, de acordo com a LDB 9394/96, Deliberação 003/98 da Secretaria de Estado da Educação, o título Municipal ao seu nome. Atualmente é chamada Escola Municipal Cerro Azul – Ensino Fundamental Primeiro Segmento – 1º e 2º ciclos e desenvolve os projetos Mais Educação, Escola de Trânsito e Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD).

Apresentamos a seguir, no Quadro 8, as turmas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa.

**Quadro 8 – Série, turno, turmas e quantidade de alunos**

| Série | Turno | Turma | No. de alunos | No. de turmas |
|---|---|---|---|---|
| 1ª ano | Manhã | A | 29 | 1 |
| 2ª ano | Manhã | A | 26 | 1 |
| 3ª ano e 3ª série | Manhã | A/A | 55 | 2 |
| 4ª série | Manhã | A | 32 | 1 |
| | **Total** | | 142 | 5 |
| 1º ano | Tarde | B | 30 | 1 |
| 2º ano | Tarde | B | 28 | 1 |
| 3º ano e 3ª série | Tarde | B | 61 | 2 |
| 4ª série | Tarde | B | 28 | 1 |
| | **Total** | | 147 | 5 |
| | **Total geral** | | 289 | 10 |

**Fonte:** As autoras

Mediante os dados obtidos por meio da pesquisa socioeconômica realizada em 2007, constatou-se que a maioria dos alunos pertence a famílias de baixa renda, são filhos dos trabalhadores do comércio e trabalhadoras domésticas.

Quanto à questão cultural, demonstraram nível médio-baixo em relação à leitura, considerando que alguns pais relataram que a leitura não é prática constante na vida das crianças. A grande maioria das famílias não tem acesso a atividades de lazer como cinema, teatro e viagens. A maior parte dos alunos vai a pé para a escola; alguns utilizam o ônibus; uma minoria usa transporte particular.

- Escola Municipal Mandacaru

A escola Municipal Mandacaru – Educação Infantil e Ensino Fundamental, pertence à rede municipal de ensino de foi criada pelo Decreto no 316/96. Está localizada no município de Maringá, e foi inaugurada em 18/09/1996, pelo prefeito em exercício, mas só começou a funcionar em fevereiro do ano de 1997, na gestão do prefeito do mandato seguinte. Esse estabelecimento passou a ser norteado por um Regimento Escolar próprio, aprovado pelo Parece n. 110/96 do NRE de Maringá e passou a denominar-se Escola Municipal Mandacaru – Ensino Pré-escolar e de 1º Grau.

Por meio da Resolução n. 4737/96, a SEED autorizou o funcionamento do curso de Educação Infantil, com oferta do Jardim III. E pela Resolução no 4705/96, autorizou o funcionamento de ensino de 1ª à 4ª série, pelo prazo de dois anos, a partir do início do ano letivo de 1997.

Em 1998, procurando se adequar a determinações da nova LDBEN, passa a se chamar Escola Municipal Mandacaru – Educação Infantil e Ensino Fundamental, de acordo com a Resolução n. 3120/98, de 11/09/1999. Em virtude do processo de municipalização no ensino fundamental (LDB) a escola recebeu gradativamente alunos de uma Escola Estadual próxima, a partir do ano de 1998. Em 2000, começou a oferecer atendimento à Educação Especial, pela Resolução nº 662/91. Em 2003, foi construído o ginásio de esportes coberto, com quadra polivalente, salão de jogos, sala de apoio, almoxarifado, vestiários e sanitários.

O PROERDE, Projeto Contra a Violência e Contra o Uso de Drogas, da Polícia Militar, começou a funcionar com as quartas séries, em 2004, tendo continuidade nos anos seguintes. Em 2006, foi

implantando o projeto de xadrez na escola, em todas as terceiras séries, continuando em 2007 apenas em duas turmas. Em 2006, iniciou-se o Projeto de Teatro para a Qualidade de Vida, da Secretaria da Cultura, com os alunos do período da tarde; ambos os projetos foram extintos posteriormente. No ano de 2005, foi criada a Sala de Recursos para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem; em 2006, foi implantado no ensino noturno a Educação de Jovens e Adultos de 1ª à 4ª série, em 2007, o prédio foi cedido ao Estado para uma turma de CEBEJA, de 5ª à 8ª série, modalidades de ensino ofertadas até o momento.

O Projeto de Informática foi implantado na escola em 2002 e contava com cinco microcomputadores; em 2003, recebeu mais três microcomputadores; em 2004, mais dois; e em 2005, foi instalada a Internet. No ano de 2006, o laboratório ganhou uma impressora a laser e, em 2007, seis mesas Alfabeto do Programa Educacional Positivo, laboratório este em funcionamento.

Em cumprimento às determinações da LDB 9394/96, o nível educacional atendido pela instituição é a Educação Básica, incluindo as modalidades: Educação Básica e Educação Especial. Deverá, ainda, cumprir as alterações quanto ao ensino de nove anos alteração presente na Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.

Apresentamos, no Quadro 9, a seguir, as turmas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa.

**Quadro 9 –** Série, turno, turmas e quantidade de alunos.

| Série | Turno | Turma | No. de alunos | No. de turmas |
|---|---|---|---|---|
| 1º ano | Manhã | A e B | 43 | 2 |
| 2º ano | Manhã | A e B | 58 | 2 |
| 3º ano | Manhã | A e B | 51 | 2 |
| 4º ano | Manhã | A e B | 60 | 2 |
| 4ª série | Manhã | A e B | 58 | 2 |
| | **Total** | | 270 | 8 |
| 1º ano | Tarde | C e D | 36 | 2 |
| 2º ano | Tarde | C e D | 50 | 2 |
| 3º ano | Tarde | C e D | 52 | 2 |
| 4º ano e 4ª série | Tarde | C | 68 | 2 |
| | **Total** | | 206 | 8 |
| | **Total geral** | | **476** | **16** |

**Fonte:** As autoras

Em relação ao espaço físico, a escola conta com 5.777,70m2, sendo 2.225,73m2 de área construída. Com a pesquisa socioeconômica realizada em 2007 pela Secretaria de Educação do município, constatou-se que 70% das famílias residem próximo à escola, a menos de 1.500 metros, e 30% a mais de 1.500 metros de distância.

Em 42 famílias, apenas um membro contribui para a renda familiar; em relação à renda familiar, 11 famílias recebem um salário mínimo; 64 recebem de um a três salários; 10 recebem de três a cinco salários; três recebem mais de cinco salários; e 15 não possuem renda fixa.

As 79 famílias passam a maior parte do tempo livre assistindo à TV; 70 preferem ir à igreja, sete dedicam-se às atividades físicas, três vão ao cinema; 18 gostam de ouvir músicas; 22 fazem leituras; 40 realizam passeios; e seis dedicam-se a outras atividades. Os meios de comunicação mais utilizados são: 21 famílias – jornal e revista; 18, Internet; 52, noticiários pelo rádio; 94, televisão; e duas não utilizam nenhum destes meios. A profissão dos pais inclui trabalhadores do comércio, comerciantes, funcionários públicos e autônomos. Quanto à profissão das mães, algumas desenvolvem atividades como diaristas, autônomas e trabalhadoras do comércio.

- Escola Municipal Paraná

O prefeito do Município de Maringá, no uso de suas atribuições legais, decretou a criação da Escola Municipal Paraná – Ensino pré-escolar e 1º Grau, no dia 13 de fevereiro de 1989. As obras foram concluídas em 14 de maio de 1989, data da inauguração que contou com a presença da comunidade escolar, do prefeito e de demais autoridades.

O uso do estabelecimento só se efetivou em 22 de junho de 1989, integrando a Rede Municipal de Ensino, funcionando inicialmente com as quatro séries iniciais. A secretaria de Estado da Educação autorizou seu funcionamento em 29/12/89, pela a Resolução 3488/89. Em 1990, a escola foi ampliada com recursos da Prefeitura, FUNDEPAR e Governo do Estado; em 1992, foram construídas quatro salas com verbas da Prefeitura e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

No ano de 1992, a escola foi privatizada, funcionando como escola cooperativa, tendo seus cursos reconhecidos em 1994. Em 1995, foi ampliada a quadra de esportes e, em 1996, foi elaborado o 1º plano pedagógico da escola e implantado o curso de informática e Clube Ler é Gostoso.

Em 1998, o curso de informática estendeu-se para os alunos de 1ª à 4ª série. Neste mesmo ano, em cumprimento à determinação da nova LDB, a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, por meio da Resolução nº 3120/98, passa a denominá-la de Escola Municipal Cerro Azul – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Por causa da falta de espaço para o setor administrativo, em 2000 houve a desativação de duas turmas, cujas salas foram ocupadas pelo reforço escolar e pelo Ambiente Educativo Informatizado. No ano de 2004, a escola passou por uma nova reforma e ampliação, aumentando em 1.475,19m2 a área construída, em um total de 7.448,76 metros quadrados.

Apresentamos, no Quadro 10, a seguir, as turmas de 1ª à 4ª série do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa.

**Quadro 10 –** Série, turno, turmas e quantidade de alunos

| Série | Turno | Turma | No. de alunos | No. de turmas |
|---|---|---|---|---|
| 1º ano | Manhã | A e B | 47 | 2 |
| 2º ano | Manhã | A e B | 51 | 2 |
| 3º ano | Manhã | A e B | 49 | 2 |
| 4º ano | Manhã | A e B | 55 | 2 |
| 4ª série | Manhã | A e B | 52 | 2 |
| | **Total** | | 254 | 10 |
| 1º ano | Tarde | C e D | 49 | 2 |
| 2º ano | Tarde | C e D | 53 | 2 |
| 3º ano | Tarde | C | 28 | 1 |
| 4º ano e 4ª série | Tarde | C/C | 61 | 2 |
| | **Total** | | 191 | 8 |
| | **Total geral** | | **445** | **18** |

**Fonte:** As autoras

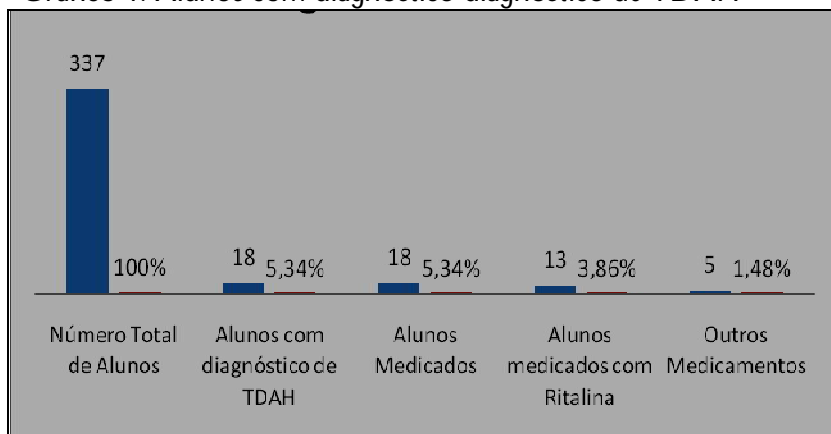
Mediante os resultados da pesquisa socioeconômica realizada em 2007, constatou-se que a maioria dos alunos reside próxima à escola; as famílias, em sua maioria, têm casa própria, sendo constituída por quatro pessoas, entre elas, uma abaixo de sete anos de idade. A maioria das famílias recebe, em média, três salários mínimos e, em maior frequência apenas uma pessoa é a provedora econômica do lar. No tempo livre, o número de famílias que costumam assistir a programas de televisão é bem maior que aquelas que participam de atividades recreativas e culturais. As principais atividades de lazer das crianças e adolescentes são brincar na rua, jogar bola no gramado ou na quadra da escola e, em grande número, frequentar as atividades religiosas. A televisão e o rádio são os meios de comunicação mais utilizados como fonte de informação.

A pesquisa revelou que a maioria das famílias pertence à classe popular e exercem profissões que não exigem Ensino Médio ou Superior, como auxiliar de enfermagem, balconista, serralheiro, tapeceiro e metalúrgico[35]. Em percentual muito significativo das profissões das mães, destacam-se: atividades do lar, diarista e zeladoras. Destaca-se, ainda, que quanto à formação dos pais, o índice maior está no ensino médio completo e incompleto; poucos cursaram o ensino superior; e alguns permanecem analfabetos.

## Levantamento do número de alunos com diagnóstico com TDAH

A seguir apresentamos os gráficos por escola, contendo o levantamento referente ao número de alunos com diagnóstico de TDAH. Tomamos como fonte para a coleta de dados as fichas e pastas individuais dos alunos que demonstravam problemas de atenção e, com a colaboração das supervisoras/orientadoras educacionais, realizamos o levantamento do número de alunos que apresentavam déficit de atenção, diagnosticados por TDAH, e que estavam fazendo uso de medicamento no ano de 2011. Em razão da dinâmica própria de cada escola, encontramos diferentes informações sobre estes alunos, as quais serão relatadas na descrição de cada gráfico.

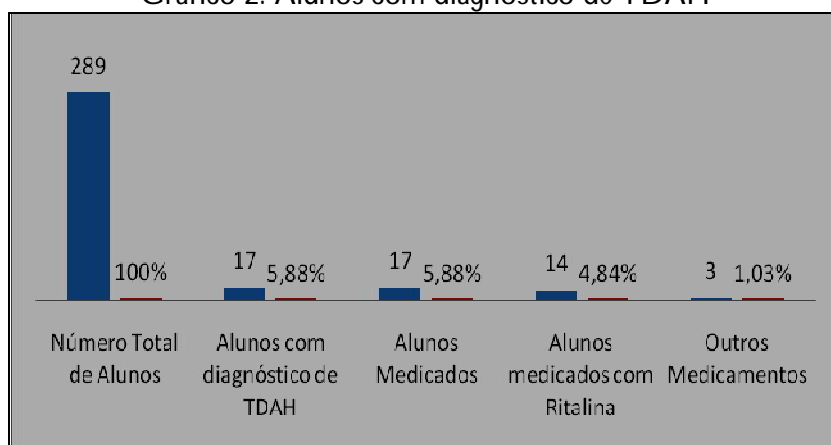
- Escola Municipal Colombo

Gráfico 1: Alunos com diagnóstico diagnóstico de TDAH

**Fonte:** As autoras

[35] Os dados apresentados na caracterização das escolas são fiéis as informações contidas no Projeto Político Pedagógico e nos relatórios fornecidos pelos campos de pesquisa.

A escola tem 337 alunos; destes, 18 ( 5,34% ) apresentam o diagnóstico de TDAH emitido pelo neurologista e todos fazem uso de medicamento. Destas 18 crianças, 13 (3,86%) utilizam a ritalina e cinco (1,48%) fazem uso de outros medicamentos como Depakene e Tofranil. Dos 18 alunos diagnosticados, 13 são meninos e cinco são meninas. Na escola, seis alunos foram encaminhados para a avaliação com o neurologista, todos com queixa de problemas de atenção.

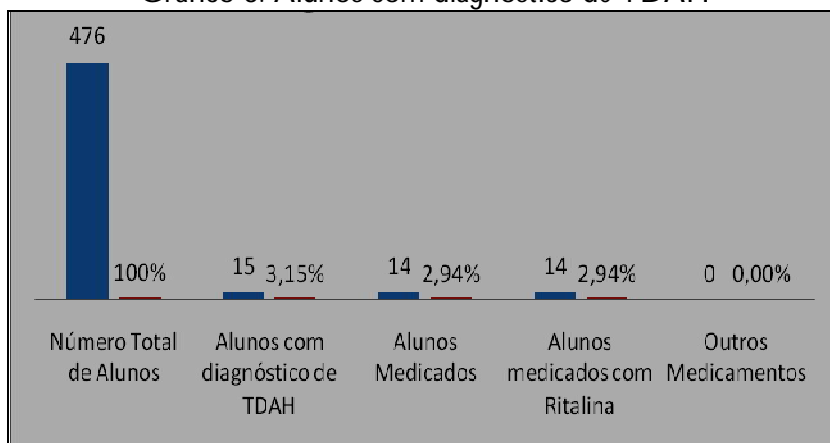
- Escola Municipal Cerro Azul

Gráfico 2: Alunos com diagnóstico de TDAH

**Fonte:** As autoras

Dos 289 alunos da Escola Municipal Cerro Azul, 36 (12,45%) são acompanhados por um ou mais especialistas das áreas de neurologia, psicólogia, fonoaudiologia, psiquiatria e psicopedagogia. Destes 36 alunos, 27 têm diagnóstico emitido por neurologista e 23 deles tomam medicamentos.

Dos 27 alunos diagnosticados, 17 apresentam o diagnóstico de TDAH e fazem uso de medicamento, o que representa 5,88% do número total de alunos. Destes 17, 14 (4,84%) tomam Ritalina; e três (1,03%) tomam outros medicamentos como Depramina e Risperidona. O número de meninos com diagnóstico é 14 e de meninas, três. Dois alunos encontram-se em processo de avaliação com a queixa de TDAH.

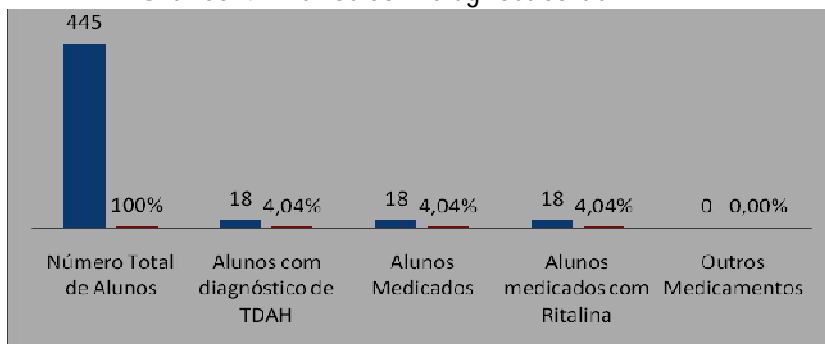
- Escola Municipal Mandacaru

Gráfico 3: Alunos com diagnóstico de TDAH

**Fonte:** As autoras

A escola Municipal Mandacaru tem 476 alunos; destes, 31 apresentam avaliação com o neurologista e 30 tomam Ritalina; alguns deles fazem ainda uso associado de outro medicamento. Dos 31 alunos avaliados, 15 (3,1%, em relação ao total) foram diagnosticados com TDAH, 14 (2,94%) deles tomam Ritalina, apenas um não toma medicamento e faz acompanhamento psicoterápico. Segundo a escola, esse aluno apresenta TDAH de fundo emocional (informação coletada com a orientadora) não precisando ser medicado. Destes alunos, 13 são meninos e dois são meninas. Segundo dados da orientação, 29 alunos estão aguardando consulta com o neurologista por causa da queixa de falta de atenção; três em razão de outros problemas; e três foram encaminhados para o psiquiatra.

- Escola Municipal Paraná

Gráfico 4: Alunos com diagnóstico de TDAH

445
100%
18 4,04%
18 4,04%
18 4,04%
0 0,00%
Número Total de Alunos
Alunos com diagnóstico de TDAH
Alunos Medicados
Alunos medicados com Ritalina
Outros Medicamentos

**Fonte:** As autoras

Dos 445 alunos que estudam na Escola municipal Paraná, 26 alunos apresentam diagnósticos emitidos por neurologistas e estão fazendo uso de medicação. Destes 26, 18 (4,04%, em relação ao total) foram diagnosticados com TDAH e fazem uso do medicamento, especificamente a Ritalina; 11 deles são meninos e sete meninas. Além destes alunos com TDAH, que fazem acompanhamento com o neurologista, um aluno foi encaminhado para uma avaliação neurológica.

No próximo capítulo, apresentamos as unidades selecionadas e as análises efetuadas com base na Psicologia Histórico-Cultural, com vistas à totalidade do fenômeno estudado.

Triviños (1987) apresenta três etapas necessárias ao processo da análise do conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira etapa consiste na organização do material, que poderá ser composto por documentos, respostas das entrevistas e observação livre. A segunda, dá-se início já na etapa anterior, e se estende ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico adotado. Neste momento do estudo, a codificação, a classificação e a categorização se caracterizam como aspectos básicos do processo. A última fase de interpretação referencial, fundamenta-se em materiais de informações elencados nas fases anteriores, buscando-se análises ainda mais profundas.

Apoiando-nos nestas fases, organizamos as fontes dessa pesquisa, que consistiu em pastas individuais dos alunos selecionados, das respostas das entrevistas com os pais e com os professores e as observações realizadas em salas de aula. Com base nos dados colhidos elencamos as unidades de análise que compõem o capítulo a seguir.

André Luis Onishi. *TDAH 1*. Acrílico sobre papel A4, 2013.

Capítulo V

# O TDAH para a Comunidade Escolar

## Introdução

Os ideários de igualdade, fraternidade e liberdade advogaram ao indivíduo e às suas particularidades a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso social e escolar, visto que possibilidades oferecidas eram iguais para todos e, assim, a sociedade se caracterizava como justa. Patto (1996) discute como a ideologia liberal justificou a produção do fracasso escolar e contribuiu para a disseminação da prática de medicalização em razão dos problemas escolares.

A Psicologia e a Medicina, autorizadas pela Pedagogia Nova, adentram na escola e ganharam força com o Movimento Higienista. Classificaram e rotularam os menos aptos, a fim de formar classes homogêneas, compreendendo o campo da educação como um fenômeno psíquica e biologicamente determinado, não um fenômeno histórico, como discutido por Wanderbroock Júnior (2009).

O psiquismo passou a ser compreendido pelo olhar da Psicologia e da Biologia, ciências que fundamentavam a concepção de educação difundida pela Escola Nova e pelo movimento higienista. Sob esse prisma foi estabelecida no espaço escolar uma linha entre a normalidade e anormalidade.

Essa prática, divulgada no Brasil no século XX e apoiada pela Escola Nova, pela Psicologia e pelo Movimento Higienista, ganha novas proporções no século XXI, quando a escola solicita a presença e o aval de neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos para solucionar questões escolares, que são, em primeiro plano, de ordem pedagógica.

Por causa da dificuldade em lidar com os problemas de atenção e com os comportamentos inadequados dos alunos ao ambiente escolar, a escola recorreu a especialistas. Em busca de respostas rápidas, contribuiu para retirar o caráter histórico da educação, tornando-a uma prática naturalizada.

Guarido (2007) assinala que a invasão do campo educacional pelos especialistas no início do século XX colaborou para a expansão de um

discurso pedagógico normalizador e que validou o atendimento às crianças nas áreas de psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e demais especialidades. Com isso, o discurso hegemônico da psiquiatria como referência ao sofrimento humano e às disfunções comportamentais e cognitivas das crianças aproximou ainda mais a educação dos discursos propalados pelos especialistas, afastando-a das dimensões políticas, econômicas e sociais.

## Significados atribuídos aos diagnósticos

Mediante os relatos das mães e dos registros disponibilizados pela escola, os diagnósticos de TDAH das crianças observadas nesta pesquisa se limitaram à avaliação do neurologista, pautada no relatório da escola e no relato dos pais ou responsáveis. Seis, dos oito diagnósticos, foram emitidos somente pelo neuropediatra, com auxílio do relato dos pais e do relatório escolar; um envolveu o neuropediatra e a psicopedagoga; e outro contou com o neuropediatra, a psicopedagoga, a psicóloga e a fonoaudióloga, que levantaram inicialmente a suspeita de um quadro de dislexia, mas, como na época da avaliação, a criança tinha apenas cinco anos, começaram a tratá-la como aluno com TDAH. Isto indica que, indiretamente, quem está diagnosticando a criança é a escola, com a contribuição dos pais.

Eidt (2004) revela que a avaliação diagnóstica não inclui observação sistematizada da escola e de atividades em demais contextos que compõem o universo da criança. Isto é comprovado ao verificar-se que do total dos prontuários analisados, 38 crianças (33,3%) foram avaliadas em apenas uma sessão. Tais dados confirmam o constatado nesta pesquisa, ou seja, do total de oito crianças pesquisadas, 75% foram avaliadas apenas pelo neuropediatra. As avaliações psicoeducacionais em contexto escolar, não se fizeram presentes nas avaliações verificadas nas pastas dos alunos pesquisados. Em razão do alto custo dessas avaliações; e pelo fato de o município não conseguir atender uma demanda crescente, os pais recorrem aos serviços de Psicologia, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, para a realização das avaliações; quando não conseguem, limitam-se à avaliação do neurologista.

A escola tem claro que a criança apresenta dificuldades e seu desempenho é diferente das demais, mas como não consegue resolver o problema da não aprendizagem, autoriza a ciência médica a atuar diretamente em um problema que, frequentemente, é de ordem pedagógica. O neurologista lê o relatório da escola, a avaliação

psicoeducacional (quando feita), escuta os pais e, em alguns casos, solicita o eletroencefalograma e, com base nessas informações, conclui sua avaliação.

Mesmo a literatura pontuando o desuso do EEG para a elaboração do diagnóstico em detrimento das novas tecnologias, constatamos o uso deste procedimento pelos neuropediatras responsáveis pela avaliação de dois dos alunos pesquisados. Muitas vezes o exame é o único procedimento solicitado aos pais, além do relatório escolar, para o diagnóstico de TDAH.

Como não existe nenhum exame que identifique o TDAH, parece-nos que um eletroencefalograma normal está sendo utilizado como indicativo do quadro; não apresentar alterações na atividade elétrica cerebral justifica a existência de uma possível disfunção. O EEG é indicado em casos de crises convulsivas, com o objetivo de esclarecer suas causas e direcionar o tratamento. As mães que mencionaram a realização do exame em seus filhos relataram que as crianças não apresentaram episódios convulsivos, o que descartaria a necessidade do procedimento; mesmo assim foi solicitado como parte da avaliação, como destacado nas falas a seguir:

*Ela fez tomo; tomo não, eletro. Fez eletro! É oftalmologista, otorrino, fez tudo pra saber se ela estava ouvindo e enxergando e até respirando. É normal, foi dado tudo normal. Quando foi o eletro, o doutor falou que tinha um distúrbio ali. O neuro disse que ela tinha Déficit de Atenção com Hiperatividade (MÃE A).*

*Então, ele tá sempre consultando, ele fez exames, ele fez eletro da cabeça, ele fez várias coisas, só que no eletro não deu nada, graças a Deus. Mas o medicamento é necessário pra ele prestar atenção e ter mais sossego (MÃE F).*

Como assinalam Moysés e Collares (2011), o eletroencefalograma se constitui no imaginário de pais, professores e de outros profissionais, como instrumento necessário para entender os motivos pelos quais a criança não aprende na escola ou está apresentando comportamentos inadequados às normas sociais.

A dificuldade em realizar uma avaliação diferencial entre o TDAH e a indisciplina escolar, além do ensaio terapêutico como instrumento de

avaliação, pode estar, segundo Eidt (2004), favorecendo o diagnóstico e a medicação indevida de crianças com problemas de escolarização.

Os pais, ao procurarem o neurologista, buscam respostas para a causa do problema dos filhos. Eles saem do consultório com o diagnóstico e uma receita que, para aquele momento, pode parecer a solução para a não aprendizagem.

O laudo emitido pelo neurologista serve de justificativa para a dificuldade de aprendizagem e para os comportamentos impróprios. O diagnóstico acalma os pais, os professores e a escola, reduzindo a ansiedade deles e isentando-os de responsabilidades em relação às dificuldades ou aos comportamentos inadequados da criança.

Compreendemos que a avaliação diagnóstica deve envolver pais, professores e demais profissionais, em um trabalho interdisciplinar, buscando compreender o comportamento apresentado pela criança em meio ao seu contexto escolar e social, indo às raízes da queixa produzida.

Mesmo quando questionam sobre o diagnóstico, os pais e as mães não se posicionam junto aos médicos. Por outro lado, as respostas pautadas na esfera orgânica, ao mesmo tempo em que acalma pais e professores, causam insegurança, pelo fato de a Ritalina ser um medicamento controlado. Mas, como questionar a ciência médica?

Os relatos de três professoras e de uma das mães revelam o poder do discurso médico:

*Eu sou contra o medicamento, ainda mais a Ritalina. Por mim, ela não tomaria, mas quem sou eu para questionar o médico* (PROFESSORA I).

*Então, mas eu acredito que se o médico indicou é porque ele necessita desse medicamento, apesar de eu ter é pena da criança que necessita de tomar o medicamento. Uma criança tão jovem e tem que tomar medicamentos tão fortes. Mas, se o médico indicou ...* (PROFESSORA VI).

*A minha opinião é mais pedagógica; o médico estabeleceu o que o José deveria tomar. Então, ao meu ver, está fazendo bem pra ele. Entendeu?* (PROFESSORA VII).

*Eu acho que a Ritalina ajudou meu filho, sim, com certeza, no sentido de se concentrar. E tem o fato dele tomar outro medicamento; é lógico que se o médico passou a Ritalina, e passou o remédio pra ansiedade, é porque ele precisa mesmo dos dois.* (MAE G).

Anula-se, dessa forma, a autoridade pedagógica que deveria ser assumida pelo professor. A autoridade médica, mesmo sem orientar os pais e professores, ainda tem o poder de dizer que aquela criança tem um transtorno e, por isso, não está aprendendo como deveria. Neste sentido, Guarido (2007, p. 157) destaca:

> Se, por um lado, os profissionais da Educação se vêem destituídos de sua possibilidade de ação junto às crianças pela hegemonia do discurso das especialidades; por outro, ao assumir e validar os discursos médico-psicológicos, a pedagogia não deixa de fazer a manutenção dessa mesma prática, desresponsabilizando a escola e culpabilizando as crianças e suas famílias por seus fracassos.

Os discursos médico-psicológicos penetram no cotidiano da escola e, ao serem internalizados, passam a fazer parte dos discursos dos professores, dando voz às explicações organicistas e reducionistas do não aprender e, ao mesmo tempo, imobilizando o papel do educador como mediador entre o conhecimento científico e o aluno.

Será que não está havendo uma inversão de papéis no interior da escola? Quem conhece, ou melhor, deveria conhecer o processo ensino-aprendizagem é o professor; a ele é conferida a autoridade acadêmica e pedagógica para propor atividades que favoreçam o desenvolvimento da atenção de seus alunos, impedindo, muitas vezes, de encaminhá-los à área da saúde e, provavelmente, a um diagnóstico. Sua formação deveria prepará-lo para ensinar os alunos, reconhecendo suas particularidades, potencialidades e subjetividades, compreendendo-os como sujeitos capazes de aprender, apesar de suas dificuldades.

Como afirma Kuenzer (1999, p. 182), as políticas de formação de professores "[...] descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação, função exercida apenas por aqueles que vão atuar no ensino superior". Para a população mais pobre, em especial uma maioria, que conseguirá concluir apenas a educação fundamental, é destinada uma educação aligeirada, menos especializada e que cumprirá o

caminho natural à exclusão, àqueles a quem não se justificam altos investimentos.

Este processo retira do professor a oportunidade de uma formação qualificada para atender as demandas da sociedade. E ainda acaba servindo para justificar baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de valorização da carreira de professor.

A redução dos postos de trabalho, com a precarização cultural e econômica, atrelada aos poucos investimentos na educação pública, exige do professor uma formação ainda mais específica e qualificada. Ele precisa suprir uma escola precarizada, com poucos recursos e condições de trabalho deficitário, unido às deficiências culturais, originárias da classe social da maioria dos alunos. Seria ingenuidade acreditar que a escola pública, por si só, é capaz de mudar esse quadro. Para isso, seria necessário alterar as estruturas que produzem as desigualdades sociais. Mas, também, como se refere Kuenzer (1999, p. 173-174), é indiscutível o compromisso da escola e dos professores para o "[...] enfrentamento das desigualdades pela democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social".

Uma educação emancipatória tem como compromisso preparar o aluno para os embates de uma sociedade desigual e excludente em suas mais variadas dimensões, instrumentalizando-o e tornando-o capaz de transformar sua *práxis*. Mas ocorre o contrário, a escola passa a ser palco de concepções naturalizadas, tornando patológicos os problemas de aprendizagem e de comportamento, como se estes fossem apenas de origem orgânica, individual e não social.

Nesse compasso, a Medicina vem, há muito tempo, normatizando as mais diversas áreas da vida humana e garantindo soluções aos problemas que afligem a sociedade. Assim, a medicalização da vida, segundo Moysés (2008), transforma praticamente todos os problemas do homem em questões individuais e biológicas, passíveis de atuação médica.

Não estamos dizendo que não existam crianças que necessitem de acompanhamento neurológico, psicológico e fonoaudiológico, ou de atendimento educacional especializado. Referimo-nos ao excesso ou aos superdiagnósticos de TDAH de crianças que, em sua maioria, precisam de atenção pedagógica especial, muito mais do que de medicamentos.

A questão não é rechaçar todo e qualquer uso de psicofármacos, visto que muitas são as evidências positivas em casos de tratamento e cuidado das doenças mentais no século XX. O condenável é o discurso

que naturaliza o sofrimento das pessoas e nelas coloca a responsabilidade da causa e da cura.

Para Guarido (2007, p. 154), esse processo de racionalização é próprio da economia neoliberal e provoca uma inversão na lógica da construção do diagnóstico; o medicamento está participando da nomeação do transtorno. Não há mais uma historicidade ou etiologia "[...] a serem consideradas, pois a verdade do sintoma/transtorno está no funcionamento bioquímico, e os efeitos da medicação dão validade a um ou a outro diagnóstico".

Esse caráter experimental atribuído à medicação, alterando o medicamento e seu uso de acordo com a variação dos sintomas em um período determinado é identificado na pesquisa de Eidt (2007) como Ensaio Terapêutico, que se caracteriza por uma prática médica, comum e eficaz. A criança chega com a suspeita de TDAH e o médico prescreve o uso do medicamento; se a criança melhorar, a queixa é confirmada, se piorar, é descartada, suspende-se o medicamento e indica-se outro. Para a área médica, segundo a análise da autora, medicar é muito mais fácil que mobilizar a família e a escola em busca de informações que auxiliem no diagnóstico.

Mas, alerta Wannmacher (2006), é necessário considerar que a resposta positiva ao uso de medicamentos estimulantes não confirmam o diagnóstico de TDAH na criança. Os estimulantes alteram o equilíbrio dos neurotransmissores na zona cerebral, porém essa resposta não deve ser entendida como um diagnóstico. Crianças ditas normais expressaram resultados positivos quanto ao desempenho cognitivo e comportamental, quando submetidas aos estimulantes, entretanto isto não justifica seu uso, sem a realização de um diagnóstico extenso e minucioso. São raras as pesquisas nas quais os pesquisados não apresentam outros quadros. Os sintomas, quando acompanhados de outras manifestações, tornam ainda mais difícil o diagnóstico.

Ortega et al. (2010) identificaram em pesquisa a relação estabelecida entre a construção do diagnóstico e o medicamento. A correlação entre TDAH e a Ritalina esteve presente nos artigos científicos e nas informações divulgadas pela mídia, foco de sua pesquisa, quando defende que a hipótese do TDAH se dá no momento em que o indivíduo responde positivamente ao tratamento medicamentoso. A questão não é discutir a veracidade das pesquisas, mas,

> [...] a constatação de uma tendência no modo como se constroem as condições de investigação desse fato, e o papel das concepções subjacentes à patologia, ao indivíduo

> desatento e hiperativo e aos efeitos da medicação sobre o organismo como confirmação do diagnóstico (ORTEGA et al., 2010).

Assim, o uso indiscriminado do medicamento vem colaborando, de maneira decisiva, na produção de indivíduos hiperativos e desatentos. A relação estabelecida entre a eficácia do tratamento e o diagnóstico está contribuindo com a ampliação do diagnóstico e do chamado efeito rebote. Ampliam-se as categorias sintomáticas, levando um número maior de pessoas a se identificarem como tendo o TDAH. Tal realidade produz a demanda pelo tratamento e, consequentemente, pela medicação, aumentando, também, o interesse da população pelo tema.

A continuar nesse caminho, uma parcela cada vez maior da população se enquadrará nas características nosológicas do TDAH descritas no DSM.

Diagnosticar sem compreender o contexto em que a queixa escolar foi produzida e descartar o trabalho multidisciplinar é, de acordo com Eidt (2004), usar o ensaio terapêutico como instrumento de medicalização e tornar patológicas as dificuldades escolares, depositando no aluno a responsabilidade por seu fracasso escolar. A autora chega a questionar se não seria o ensaio terapêutico uma prática utilizada pelos profissionais da saúde pública para dar uma resposta rápida à escola e à família.

Por causa do grande número de crianças encaminhadas para a avaliação neurológica, muitos pais, mesmo com poucas condições financeiras, procuram os serviços particulares no afã de resolver o problema do filho. As buscas comumente são marcadas pela angústia de uma provável anormalidade e a pressa para que ela seja resolvida.

Conforme ressaltam Lewontin, Rose e Kamin (1984), nesse processo ganham força os métodos bioquímicos e os eletrochoques, considerados mais rápidos do que, por exemplo, as psicoterapias.

Nossa sociedade busca soluções rápidas aos comportamentos que anteriormente eram considerados normais, como o desalento, os problemas existenciais e o sofrimento. Predomina um modo de pensar que esses problemas podem ser eliminados com uma pílula quase mágica, seja ela um antidepressivo, um ansiolítico ou um estimulante.

A solução para o desalento social e existencial da sociedade capitalista não pode se limitar à manipulação biológica dos sujeitos que a compõem, visto que:

> [...] a natureza da sociedade em que vivemos afecta profundamente a nossa biologia e também o nosso comportamento. Numa sociedade mais saudável e socialmente mais justa, embora a dor, a doença e a morte não possam ser eliminadas, as nossas próprias biologias individuais serão, contudo, bem diferentes e mais saudáveis (LEWONTIN; ROSE; KAMIN, 1984, p. 209).

Entender como as relações de produção interferem no comportamento das pessoas, retira do sujeito o peso por seu fracasso e exige reconhecer que as questões biológicas são perpassadas pelas dimensões econômicas, políticas e sociais, e o quanto os mediadores culturais são necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

## Tratamento e conhecimentos sobre o medicamento

O metilfenidato, conhecido comercialmente por Ritalina®, no Brasil e internacionalmente, é o mais indicado e utilizado em casos de TDAH (BENCZIK, 2000; ROTTA, 2006; BARKLEY, 2010). Apresenta-se em comprimidos de 10 mg, com a duração de ação de três a quatro horas; e a Ritalina LA ® (cápsulas de liberação modificada) de 20mg, 30 mg e 40 mg, com duração de ação aproximada de seis a oito horas.

A Ritalina® é administrada via oral, tem absorção rápida e praticamente completa, começa a agir depois de 20 minutos e o pico máximo de atuação ocorre duas horas após a sua ingestão.

Todas as crianças que participaram desta pesquisa fazem uso desse medicamento há mais de um ano; cinco delas, além da Ritalina®, tomam remédios manipulados ou controlados como Tofranil®, Tegretol®, Risperidona®, no período da noite. Além do medicamento, três das oito crianças fazem outros tratamentos: uma, com psicólogo e psicopedagoga; outra com psicopedagoga; e outra frequenta aulas de reforço escolar. Autores como Barkley (2008), Rotta (2006), Benczik (2000) mencionam que o tratamento não deve se limitar à terapia farmacológica, sendo que em alguns casos, são necessários: terapia cognitivo-comportamental, ocupacional e apoio escolar.

Mesmo Barkley (2008) destacando a necessidade de, em alguns casos, associar medicamento a outra terapia, afirma ser o medicamento o **único** tratamento que oferece melhoras significativas aos sintomas de TDAH. O autor, ao defender essa posição, exclui a possibilidade de

suspensão do medicamento, em qualquer que seja o caso, e mais uma vez delega ao orgânico um papel central frente os mediadores culturais.

Algumas orientações são dadas aos professores, por autores como Benczik (2000) e Rotta (2006), os quais indicam como pais e professores devem agir com a criança que apresenta TDAH; além do tratamento farmacológico e da psicoterapia, o ajuste acadêmico e a alteração do comportamento, são destacados pelos autores. Os pais devem ser informados sobre os riscos e a possibilidade de envolvimento maior com drogas e álcool, e com atos delinquentes, quando seus filhos se tornarem jovens. Aos professores, cabe compreender a situação do aluno, colocá-lo nas primeiras carteiras, em turmas menores, assim como, oferecer aulas de reforço e um tempo maior para ele concluir as atividades. As orientações são válidas e importantes, mas todas se dirigem apenas à criança, não há orientação para que o professor altere a forma de organizar a aula ou de trabalhar os conteúdos com a turma; tampouco há indicação para que os pais organizem um ambiente que favoreça o desenvolvimento da atenção e do controle voluntário do comportamento.

Constatamos que das oito professoras entrevistadas nesta pesquisa, apenas uma não sabia o nome do medicamento utilizado por seu aluno e se justificou, dizendo que não lhe foi passada nenhuma informação sobre isso, apenas o diagnóstico.

Em relação ao tempo de duração do medicamento, quatro professoras disseram que o medicamento age por cinco horas, mas que, depois deste tempo, já percebem mudanças no comportamento do aluno. Uma comentou que o efeito devia ser de duas horas, mas que não via diferença na criança com o uso ou não do medicamento. Duas delas disseram não ter conhecimento sobre o tempo de duração da ação do medicamento e alegaram que o desconhecimento se devia ao fato de que era a supervisora/coordenadora, quem ministrava o medicamento na escola.

Entre as oito mães também entrevistadas, duas sabiam superficialmente sobre a atuação do medicamento; as demais mencionaram que sabiam que a Ritalina era um remédio muito forte. O medicamento geralmente é administrado antes de a criança ir para a escola, mas algumas mães afirmaram esquecer-se de administrá-lo para a criança.

As informações contidas na bula do medicamento deixam claro que o mecanismo de ação nos seres humanos ainda não foi completamente esclarecido, e que hipóteses indicam a ativação do

sistema de excitação do córtex e do tronco cerebral. Além disso, os efeitos psíquicos e comportamentais, nas crianças e no SNC, não foram devidamente definidos.

Duas das escolas pesquisadas, com autorização dos pais[36], ministram o medicamento nos dias em que as crianças não vêm medicadas de casa. Verificamos que esta prática está se tornando comum, o que retira ainda mais a responsabilidade dos pais, delegando à escola a função paterna e médica.

Essa postura adotada em relação à administração do medicamento, em espaço escolar, remete-nos às concepções higienistas, as quais, na década de 1920 e 1930, vislumbravam a escola como palco ideal para suas práticas. A escola educa, alimenta, cuida e, agora, medica, porém, em que momento irá ensinar os conhecimentos científicos? Na década de 1980, as crianças faziam fila para usar o flúor. Em 2013, farão fila para tomar o medicamento?

Verificamos que a maioria das professoras e das mães não conhece os sintomas do TDAH e os efeitos do medicamento, apenas reforçam que o período de duração do remédio é de quatro horas, tempo adequado à permanência da criança na escola. Uma das professoras pontuou que o comportamento de sua aluna piorava quando estava chegando o final do período. Contudo, as observações em sala foram realizadas antes e depois do lanche e indicaram os mesmos comportamentos, no início e no fim da aula.

Cinco professoras disseram desconhecer os efeitos colaterais do medicamento; duas conheciam a existência deles, mas não souberam dizer quais eram; e uma relatou acreditar que o remédio não tinha efeito colateral. Uma das professoras, ao responder qual a opinião dela sobre a indicação do medicamento, no caso da aluna Bia, respondeu:

> *Como professora, eu acho ótimo o dia que ela vem medicada. É uma aluna que colabora, é uma pessoa extremamente prestativa, qualquer favor que a gente peça ela faz. No meu ponto de vista, pra ela é extremamente necessário. Sobre os efeitos colaterais que você falou [referindo-se a uma das perguntas feitas anteriormente], me veio à cabeça agora: isso vai ter um reflexo lá na frente! Ela vai ser uma aluna que vai sobreviver sem a Ritalina, vai conseguir fazer os afazeres sem essa Ritalina?* (PROFESSORA II).

---

[36] As duas mães entrevistadas relataram que deixam uma quantidade de medicamento na escola para que seja administrado nos dias em que a criança não vem medicada. Estas informações foram confirmadas pelas professoras e em conversas informais com a equipe pedagógica.

A fala desta professora expressa um sentimento comum às professoras. Ainda que não conheçam os efeitos colaterais, suas propriedades e o que ele pode desencadear na criança, no presente ou em um futuro próximo, o consumo do medicamento pelos alunos parece provocar alguma preocupação. No entanto, isso é amenizado pelos benefícios provocados pela droga, em especial sobre o controle do comportamento.

Ross (1979) destaca que algumas crianças demonstram melhoras, outras pioram quando utilizam um estimulante como o metilfenidato, entretanto não há como garantir qual destas consequências será desencadeada em cada criança. Sabe-se, porém, que a ingestão da droga causa implicações negativas e que há pouco conhecimento de seu efeito em longo prazo.

De acordo com o relato das mães, três crianças não apresentaram reações com o uso do medicamento; duas reclamaram de dores de cabeça; duas apresentaram falta de apetite, uma delas acompanhada de dificuldades no sono e em outra houve aumento da frequência ao banheiro.

Os principais efeitos colaterais são dores de cabeça, dificuldade para dormir, perda de apetite, náuseas, ansiedade, irritabilidade, tendência ao choro, tiques nervosos, desinteresse, tristeza, olhar parado, efeitos cardiovasculares, supressão do crescimento, além de uma possível dependência ao medicamento, quando utilizado em longo prazo. O farmacêutico Antonio Barbosa, presidente do IDUM, alerta para os efeitos colaterais da Ritalina e solicita que os médicos tenham cautela em prescrever a droga, tendo em vista os riscos e a falta de testes com crianças (IDUM, 2009).

Sete professoras conseguiam identificar quando seu aluno fazia uso ou não do medicamento; elas descreveram que a criança se tornava menos agressiva, mais calma e chegava e sentava na própria carteira. Apenas uma professora relatou que o comportamento da criança era o mesmo, com ou sem o medicamento.

Para as professoras, o medicamento acalma o aluno, diminui a agitação, a agressividade, o andar de um lado para outro na sala. Diminuem as conversas sobre assuntos não relacionados ao tema da aula e o aluno não responde ao professor. Mas algumas professoras registraram também a apatia e a falta de vida e de alegria nas crianças medicadas.

> *Eu sei bem pouco, o que eu sei é assim o popular. Que as crianças ficam mais assim apáticas. Eu penso que dá uma segurada, um pouco assim, na ansiedade da criança* (PROFESSORA IV).

> *E agora, que vejo que ele, com esse medicamento, ele se concentra, ele trabalha, sabe? Tem dias que eu nem percebo que ele tá na sala de aula, de tão assim ele fica [pausa]. Só que eu vejo assim, o medicamento deixa ele tão assim ó [pausa]; parece que, na minha opinião, mata um pouco a criança. Tira a vida da criança, aquela alegria, espontaneidade; ele fica mais para dormir* (PROFESSORA VI).

As observações confirmaram o relato da professora VI. Nos dias em que foram realizadas as observações, o aluno permaneceu sentado durante toda a aula, não conversou com os colegas, nem com a professora, manteve-se ali, copiando, sem qualquer movimento ou reação ao comportamento da turma. Este é justamente um dos efeitos colaterais do medicamento; a Ritalina funciona como um colete de forças químicas. Para Lewontin; Rose; Kamin (1984), o remédio é utilizado para acalmar o aluno, deixá-lo dócil, tornando, assim, mais fácil para o professor manter a classe em ordem.

Assim como as mães, os professores demonstraram desconhecimento em relação ao medicamento, efeitos colaterais e a atuação no sistema nervoso central. Duas delas acreditam que a Ritalina melhora a concentração; uma relata que diminui a ansiedade e outra diz que não acredita no medicamento. Uma delas estabeleceu a seguinte relação:

> [...] *a ligação no cérebro, com algum neurotransmissor ou coisa assim. Eu me lembro de que era na parte frontal do cérebro onde ele agia* (PROFESSORA II).

Duas professoras relataram que ouviram sobre o TDAH em uma palestra ministrada por um médico, o qual havia comentado sobre outro medicamento (não souberam dizer o nome), com maior duração, mas pouco vendido, por ser mais caro que a Ritalina. Acreditamos que elas se referiam ao metilfenidato Concerta®, com duração de ação entre dez e 12 horas, que também vem sendo comercializado, porém em menor

frequência, por causa do custo maior. Por ter ação mais prolongada, uma dose por dia é suficiente, o que evita a exposição do aluno ao uso do medicamento na escola, benefício este apontado por Rotta (2006). A criança fica mais tempo sob o efeito da droga, o que melhora seu comportamento não só na escola como no período em que está em casa. Seria isso um benefício? Para quem?

No caso dos pais, as informações sobre o TDAH foram obtidas mediante a consulta com o neurologista, em pesquisas na *Internet* e reportagens divulgadas em programas de televisão. O acesso fácil e rápido a *sites* que especificam a sintomatologia do TDAH em questionários simplificados tem forte influência entre pais e professores, que enquadram a criança no transtorno, ao responder positivamente umas poucas sentenças.

Ortega et al. (2010) apresentam os resultados de uma pesquisa referente à representação social da Ritalina no Brasil entre os anos de 1998 e 2008, focando o incremento do uso do medicamento e sua expansão para fins não terapêuticos. Ao analisar artigos e periódicos científicos, revistas e jornais de maior circulação no país, os autores traçam um panorama da divulgação e veiculação na mídia acerca dos benefícios do metilfenidato em quadros de TDAH.

Podemos inferir que este número abusivo de encaminhamentos ocorre, em boa parte, por causa das divulgações na mídia, de informações sobre o quadro nosológico do TDAH e dos benefícios advindos de um tratamento medicamentoso. Em relação a esta questão, Ortega et al. (2010, p. 512) enfatizam que:

> A publicação dos resultados das pesquisas na mídia tem ocupado um papel importante na difusão das informações sobre o transtorno e no aumento da demanda por seu tratamento. Podemos confirmar que também aqui se reproduz uma tendência, já identificada em outros países, de se criarem condições sociais que favoreçam a extensão da população que pode ser incluída no diagnóstico e alcançada pela medicação.

O discurso médico, divulgado na mídia, por meio de artigos simplistas e que naturalizam o sofrimento psíquico ou os problemas de aprendizagem, faz-se cada vez mais presente no espaço escolar. É comum a prática de professores e coordenadores, profetizando o TDAH mediante a observação de certos comportamentos dos alunos,

encaminhando-os para a avaliação neurológica, psiquiátrica ou psicológica (GUARIDO, 2007).

Mesmo sendo uma das queixas mais recorrentes no interior das escolas, o tema envolvendo o TDAH não é discutido pelos professores, coordenação e as famílias. A ausência de informações limita a elaboração de estratégias de ensino que favoreçam o desenvolvimento da atenção voluntária e o controle da conduta pelo professor e pela família.

A duração do medicamento é uma das poucas informações que circulam no espaço escolar, cravando, no aluno, a sua incapacidade orgânica em se manter atento. Parece-nos que o medicamento fará pela criança tudo o que não foi feito até o momento; organizará sua rotina de estudo e em sala de aula; fará a tarefa, garantirá que aprenda como deveria para sua idade e série; torná-lo-á responsável, educado, quieto, como se essas habilidades estivessem contidas em um único medicamento e não fossem desenvolvidas socialmente.

Assim, o processo de medicalização das dificuldades escolares produz uma construção social que, segundo Moysés e Collares (2011) leva os profissionais da educação e os pais a se renderem ao diagnóstico e ao medicamento no lugar de promover a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares.

Quando a intervenção da família e da escola se limita ao medicamento, é como se delegasse a ele e à criança a responsabilidade por sua aprendizagem e desenvolvimento psíquico, reduzindo a atenção voluntária, função tipicamente humana, a reações bioquímicas do cérebro.

Ao retomarmos ao desenvolvimento da atenção voluntária e o controle voluntário do comportamento, devemos considerar o papel dos pais como mediadores. É pela linguagem que a família organiza a rotina da criança, horários e hábitos de estudo, possibilitando o desenvolvimento do trabalho coletivo e do respeito ao outro. Neste sentido, quando a criança internaliza experiências externas significativas, como instruções, regras, normas sociais, respeito ao outro, passa a apresentar os comportamentos aprendidos nas relações sociais estabelecidas, seja em casa ou na escola.

Wannmacher (2006) frisa que os estudos envolvendo o tratamento com metilfenidato apresentam, em sua maioria, metodologia pobre e baixa possibilidade de generalização, devido a ausência de estudos longitudinais e de instrumentos. Frente aos riscos comprovados, para a prescrição do remédio é necessário um balanço entre os benefícios e malefícios, especialmente quando o tratamento for de longo prazo.

Em consideração a todos os efeitos colaterais e às incertezas quanto ao diagnóstico do TDAH e ainda aos benefícios decorrentes do uso da medicação, somos favoráveis às afirmações de Eidt (2004, p. 108), quanto à decisão pelo uso da medicação, concordando que esta “[...] deve ser feita depois de uma avaliação ampla e exaustiva e de esgotadas todas as possibilidades de intervenção, utilizando mediações culturais”. Com isso, se poderia evitar, o uso abusivo do metilfenidato e os riscos em adotar a terapia medicamentosa sem conhecer em longo prazo seus efeitos físicos e psicológicos.

Ross (1979) assinala a necessidade de levar em conta as questões metodológicas quando se busca estudar e conhecer a eficiência de uma droga. Tais questões podem se tornar obstáculos para respostas mais efetivas sobre a hiperatividade ou distúrbios de aprendizagem. É correto afirmar a incerteza dos conhecimentos produzidos nesta área, assim como a difusão indiscriminada do uso do medicamento na escola.

## O fetiche da pílula

Conforme Lewontin, Rose e Kamin (1984), apesar do alto consumo de Ritalina por crianças nos Estados Unidos, não há consenso quanto aos reais efeitos do medicamento e o alcance do que os autores caracterizam como efeito placebo. O poder sugestivo da droga pode ser ilustrado pelos seguintes relatos:

> *A criança toma o remédio na secretaria da escola e, ao entrar na sala, senta e presta atenção. Com certeza parece que ele interiorizou que ele precisa daquele medicamento. Porque se ele não tomasse aquele medicamento, ele não estava ficando uma pessoa normal. O que não é verdade.* (PROFESSORA VII).

> *E ele mesmo, eu não sei se é uma coisa da cabeça dele, agora ele já melhorou bem. Ele fala que se ele não tomar o remédio, ele não consegue fazer[...] Se ele vem pra escola hoje, acabou o remédio dele aqui, e eu não estou sabendo ainda, daí hoje ele não tomou o comprimido. Então, eu tenho o costume de falar:*
> *_ Filho, como você foi na escola hoje? Você fez todas as tarefas? Sempre pergunto. Ai ele fala assim:*
> *_ Ai, mãe, hoje eu não consegui fazer nada, porque hoje eu não tomei o meu remédio .* (MÃE G).

A mãe e a professora desconfiam do efeito placebo sobre o aluno que modifica o comportamento já no momento da ingestão do medicamento. A professora ainda assinala se a mãe não seria responsável por reafirmar, no remédio, um poder mágico, de superação de dificuldades.

*Ele se torna outra pessoa, é engraçado. Eu falo:*
*_ José, você já tomou o medicamento?*
*_ Não.*
*Ele sai; quando volta e abre a porta, parece outro José. O medicamento nem caiu direito no estomago e ele já é outra pessoa. É psicológico, é dele. Eu não sei também, se é a mãe que fala que ele tem que tomar, mas é psicológico; não pode fazer um efeito tão rápido na criança* (PROFESSORA VII).

*Eu tenho certa dúvida se é realmente porque ele não tomou o remédio mesmo; eu percebo ser um pouco da cabeça dele, que ele esta usando um pouco o remédio de muleta também. Mas se ele não toma o remédio, ele já também não se esforça, porque ele já põe na cabeça que é porque não tomou o remédio. Então, eu percebo assim que nem eu disse, não é que a Ritalina, ele sem a Ritalina, eu acredito assim que ele rende menos. Mas eu tenho uma desconfiança, cá pra mim com os meus botões, que ele usa sim, de muleta também. Porque ele acostumou assim, com esse negócio de tomar o remédio, que só com o remédio, ele consegue* (MÃE G).

Lewontin, Rose e Kamin (1984, p. 206) afirmam que “Não é só a intensidade, mas também a direção em que uma droga pode alterar o feitio e comportamento de uma pessoa dependem materialmente do contexto social”. O simples fato de dizer à pessoa que aquela droga eliminará os sintomas da depressão, ou que lhe aliviará a dor, é suficiente para que ela se sinta melhor.

O medicamento começa a agir vinte minutos após ser ingerido, o que comprova, nesse caso, o efeito placebo da Ritalina. A mudança de comportamento e a atenção apresentada pelo aluno demonstram a possibilidade do autocontrole, antes mesmo que o remédio faça efeito.

Para Ross (1979, p. 163), as crianças

> [...] que atribuem a habilidade que acabam de adquirir, de se sentarem quietas e prestarem atenção às lições, ao efeito de uma droga, terão, em relação a esse desempenho, atitude diferente de crianças que atribuem a

alteração ao fato de terem dominado seu próprio comportamento através da aprendizagem.

As crianças que depositam na droga o motivo pelo controle de seu comportamento manterão essas habilidades durante o tempo que estiverem tomando o medicamento, porém, a suspensão ocasionará o retorno da desatenção e da inquietação. Diferentemente daquelas crianças que, ao se utilizar os mediadores culturais, aprendem a prestar atenção e a desenvolver o controle voluntário do comportamento.

A esperança é transmitida para a criança que passa a acreditar nos poderes de um comprimido para melhorar sua inteligência, como foi expresso no relato das mães, quando questionadas sobre a importância que seus filhos dão ao medicamento:

*Ela fala que vai ficar inteligente.*
*_ Mãe, eu vou tomar hoje,eu tenho prova. Mãe, hoje eu vou tomar, não posso esquecer.*
*Ela gosta de tomar porque ela mesmo vem e fala assim para mim:*
*_ Mãe, eu vou tomar Ritalina porque antes com Ritalina do que sem [...]* (MÃE A).

*Agora ele tá dando importância, ele tá lembrando, tem que tomar o remédio. Entendeu? Mas antes não* (MÃE E).

*Eu fico meio assim, se não é um pouco de... Como eu disse, nessa fase, agora que ele já tá bem, eu acho até que se ele se esforçar, eu acho que se ele se esforçasse, ele talvez, ele não precisasse tomar mais* (MÃE G).

Quando questionadas se a criança sabe o motivo de tomar o medicamento, todas as mães responderam que sim; seus filhos foram informados pelo neurologista ou por eles próprios sobre este aspecto. Segundo o relato das mães, entre as oito crianças pesquisadas, quatro aceitaram tomar o medicamento sem muitas explicações; uma questionou com a mãe sobre o remédio. Das oito crianças, três expressaram verbalmente a recusa pelo uso do medicamento; uma por torná-la quieta em momentos que gostaria de estar se movimentando, brincando, como na aula de educação física; e as outras duas, pelo

fato de os colegas dizerem que são loucas, que têm problemas na cabeça e são problemáticas.

> *Ela sabe que é por causa da atenção dela; por isso, ela fala que vai tomar pra ficar ligada. Ela sabe que é por causa da atenção* (MÃE A)

> *Sabe. Olha ela reluta um pouquinho em tomar porque geralmente quando ela toma ela fica quietinha no canto né, e criança gosta de bagunça. Tem aquele dia que acho que ela quer brincar na sala de aula, ou é o dia que tem educação física e ela quer ficar mais solta* (MÃE B).

> *Mais ou menos, ele sabe um pouquinho sim, porque eu falei que ele tem que tomar. Tanto que quando ele não toma, quando eu esqueço, ele me cobra em casa:*
> *_ Mãe, eu não tomei o remédio. Ou ele fala pra professora que não tomou o remédio* (MÃE C).

> *Sabe porque eu comentei com ela; ela pediu pra mim, eu falei que ela era muito desinquieta, não presta atenção na sala de aula, essas coisas assim [...]* (MÃE D).

> *Eu falei pra ele, assim, meio por alto, que ele tem que tomar. E ele falou:*
> *_ Ah, tá bom* (MÃE E).

> *Sim, ele sabe. Da parte dele, ele não gosta não. Ele não gosta de tomar o remédio; se deixar por ele, ele não toma. É porque as crianças o chamam de louco. Quando ele vai tomar o remédio na escola, as crianças ficam falando que ele é doente, louco, débil mental. Ele fica muito bravo com isto* (MÃE F).

> *Ele sabe que precisa tomar pra consegui prestar atenção na escola e fazer as coisas* (MÃE G).

É um reducionismo biológico medicar questões escolares sem compreendê-las em sua totalidade. Assim, a causa dos problemas de atenção e dos comportamentos inadequados é atribuída ao aluno e à sua herança genética. Como o problema é visto como orgânico, não é preciso desenvolver a atenção dos alunos; para garantir a atenção e a aprendizagem, basta atentar para o uso correto do medicamento.

Para Guarido (2007), é comum a escola questionar os pais de crianças em tratamento medicamentoso se elas manifestaram comportamentos inesperados ou não desejados. Esta postura, adotada pela escola e, em algumas vezes, pelos pais, demonstra a crença de que a variação do uso do remédio pode alterar o comportamento e o estado psíquico das crianças, desconsiderando as mudanças e as experiências ocorridas na dinâmica escolar.

## A atenção como herança genética

Delegar ao componente genético a origem do problema é tirar do alvo os pais, os professores e a escola, deixando somente a criança. Se hereditário e, portanto, biológico, não há muito o que fazer e o diagnóstico é suficiente para medicar e não questionar a qualidade da educação e os demais fatores que geram as chamadas doenças escolares, como assinala Sroufe (2012). Assim, este determinismo reducionista passa a ser apresentado:

> [...] como uma verdade biológica que explica o homem e a sociedade em todas as suas complexidades, torna inúteis todos os reforços de reforma social, visto que tudo o que o homem faz ou pensa está determinado nos seus genes e governado por eles, nenhuma modificação no meio social ou físico poderá alterar a sua condição resultante de genes que devam a sua existência a milhões de anos de seleção (SACARRÃO, 1984, p. 10).

Ao identificar no sujeito a existência de genes bons ou ruins, legitimam-se as desigualdades sociais, contribuindo para desarmar a luta por uma escola de qualidade, promotora da apropriação dos conhecimentos culturalmente elaborados e de condições para que a criança se desenvolva psiquicamente e supere dificuldades escolares.

O componente hereditário indica a fatalidade de carregar os genes considerados ruins e herdados dos pais, como demonstram as falas de três mães:

*Como minha filha mais velha tem o mesmo quadro e também, estudava na mesma creche na época elas me chamaram e conversaram comigo sobre o problema da Bia. [...] na época quando nós resolvemos fazer a consulta, optamos pela Dra. J.,ela fez uma pesquisa, um laudo, ela fez uma entrevista tanto comigo quanto com o pai das meninas e ao final dessa entrevista, desses exames, ficou constatado que é referente ao pai das meninas. Ele é agitado, bem agitado* (MÃE B).

*O médico disse que é hereditário, ele pesquisou e concluiu que eu e minha mãe também somos* (MÃE C).

*A impressão é que eu tinha, porque quando eu era criança, também tive essa dificuldade. E o pai dele também tem o déficit de atenção, [...] eu voltava no tempo e eu consegui imaginar o que estava acontecendo com a cabeça dele. Trava, dá um branco na cabeça da gente; eu me lembrava de mim, aí eu vi isso nele. Ele não conseguiu pescar as informações que eu estava dando. Não chega ao cérebro, não chegava ao lugar que tem que chegar. É horrível, é horrível; eu sei como é* (MÃE H).

A herança genética faz-se mais forte, é vista como fatalidade. Como explicam Lewontin, Rose e Kamin (1984, p. 26): "[...] tudo o que é biológico é dado pela natureza e provado pela ciência". Mediante esta afirmação nos questionamos: se o TDAH ainda não foi comprovado cientificamente, por que delegar ao biológico um papel mais preponderante que as relações sociais?

Os autores alertam para o cuidado que se deve ter não só com o determinismo biológico, como também com o determinismo cultural, explicações que separam os fenômenos dicotomicamente, como biologia e cultura, corpo e espírito, devem ser superadas e entendidas dialeticamente.

Compreender dialeticamente a relação entre o biológico e o cultural é o primeiro passo para traçarmos estratégias pedagógicas ampliadoras de uma capacidade que inicialmente é natural. O substrato biológico possibilita-nos movimentar e agir frente ao mundo; ao mesmo tempo, essa ação altera todo o funcionamento do nosso organismo, em que novas sinapses acontecem, músculos se fortalecem, substâncias são produzidas e mobilizadas pelo contato com o outro e pelas estimulações recebidas.

A educação escolar intencionalmente organizada provocará na criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo níveis de pensamento cada vez mais elaborados e complexos, superando os conceitos espontâneos. Neste sentido, autores como Vigotski (1998) e Smirnov e Gonobolin (1969) entendem a aprendizagem escolar e o professor como figuras necessárias ao desenvolvimento da atenção voluntária.

## O uso do medicamento e a aprendizagem

O medicamento acalma, mas será que contribui para a aprendizagem? Nas falas dos professores, pais e nas observações em sala, buscamos alguns indicadores obre os efeitos do medicamento na aprendizagem.

A professora (VI), de Willian, relata que o aluno é agressivo, violento, quando não está medicado: "[...] estando medicado, ele não dá trabalho, como você mesmo pôde observar, talvez ele seja um dos que me deu menos trabalho, neste período que você observou". O alívio oferecido pelo medicamento é maior para o professor do que para o aluno, só o fato de permanecer sentado e copiando é suficiente, visto que, enquanto o remédio está fazendo efeito, a criança não tumultua a sala.

Quando questionadas sobre a relação do medicamento com a aprendizagem do aluno, as professoras responderam:

> *O dia em que ela toma medicamento ela consegue se concentrar e fazer a leitura de um livro infantil, de um artigo de jornal que a gente traga pra escola. Eu vejo que a leitura dela é em melhor no dia em que está medicada* (PROFESSORA II).

> *A própria escrita dele melhorou, a organização dos materiais, a participação dele de uma forma geral nos conteúdos. Mas eu não posso estar esquecendo uma coisa, que ele está defasado de conteúdo; por isso, quando eu proponho, [...] aula diferente pra ele é porque ele está defasado de conteúdo. Não a forma que ele vai resolver, mas o conteúdo em si eu tenho que dar sempre levando em consideração que ele não absorveu todos os conteúdos porque ele ficou um bom tempo sem acompanhamento* (PROFESSORA III).

> *É o medicamento. Eu acho assim, como ela conseguiu ficar mais concentrada, ela conseguiu prestar mais atenção, ela se desenvolveu mais* (PROFESSORA IV).

> *O nível que ele chegou; ele já chegou no nível alfabético e continua no nível alfabético. Agora ele vai avançar mais em outras questões. A leitura dele vai ficar mais fluente, tudo mais, e a escrita. O meu trabalho com o Leo é na questão da escrita. Agora; ele vai avançar mais* (PROFESSORA V).

> *Bom, eu acho que o uso da medicação está ajudando ele aprender, porque sem o medicamento ele não consegue fazer nada. Com o medicamento ele consegue se concentrar um pouco e trabalhar. Quando ele está medicado, ele trabalha; da forma dele, com as dificuldades dele, mas ele trabalha. Com esse medicamento, ele se concentra, ele trabalha. Tem dias que eu nem percebo que ele está na sala de aula, de tão assim que ele fica. Só que eu vejo assim: o medicamento o deixa tão assim, parece que, mata um pouco a criança, tira a sua vida, alegria e espontaneidade. Ele fica mais para dormir, do que para...* (PROFESSORA VI).

> *É assim, eu acho que com o medicamento, ele fica um pouco mais calmo, pelo menos parte do período ele consegue se concentrar melhor. Ele presta mais atenção, principalmente, no primeiro período, até o intervalo. Então ajuda porque, ele consegue se concentrar melhor, ele consegue ler, calcular, com um pouco mais de tranquilidade.* (PROFESSORA VIII).

Todas as mães e quatro professoras consideram que o medicamento contribuiu para a criança melhorar a atenção, controlar o comportamento e ajudou na aprendizagem. Porém, em nossas observações, ficou muito evidente em dois casos, que as crianças se mantinham apáticas durante todo o período da aula; outras, mesmo com o medicamento, não realizavam as atividades. As falas remetem mais à mudança no comportamento do que aos aspectos relacionados à aprendizagem. Duas professoras não souberam dizer os benefícios que o medicamento trouxe à aprendizagem:

> *Não sei falar, porque eu não sei falar, porque eu não sei, eu nunca sei se ela está sem ou não* (PROFESSORA I).

*Olha, faz bem pra ele. Eu não posso falar assim, faz mal, porque eu não conheço o José antes, entendeu? Eu conheço o José agora, pra mim, ele está bem* (PROFESSORA VII).

Sucupira (1985) destaca as divergências na área médica em relação à utilização do medicamento. Alguns profissionais identificam melhora na atenção e no comportamento, porém, para a aprendizagem, há pouco efeito. Outros profissionais defendem o uso do medicamento, associado a outras medidas terapêuticas como no caso da terapia comportamental.

Uma única professora posicionou-se contra o uso do medicamento, expressando o quanto a escola deposita no médico e no remédio a solução para a dificuldade da criança:

*Não percebi nenhuma melhora na aprendizagem dela. Ela já veio anteriormente medicada com todos os problemas e dificuldades, não sei onde iniciou isso. Dá a impressão que a solução é o médico e o remédio, até para a escola, criança especial, criança do AEE. Eu não vejo assim, eu não acredito nisso (se referindo ao medicamento), a gente tem cobrar limite* (PROFESSORA I).

A fala de uma das professoras ampara-se na ideia segundo a qual as leis que regem o desenvolvimento mental são leis naturais e o uso do medicamento, atrelado ao amadurecimento decorrente da idade, é considerado aspecto fundamental para a atenção e a concentração do aluno em sala de aula:

*É o medicamento. Eu acho que como conseguiu ficar mais concentrada, prestar mais atenção, ela se desenvolveu mais. Também tem a questão da idade; ela deu uma amadurecida. Então, em minha opinião, o remédio fez um bom trabalho* (PROFESSORA IV).

A fala da professora indica a crença de que o amadurecimento da criança e o medicamento concorreram para um bom resultado. E a sua contribuição no processo de aprendizagem? As observações da sua prática pedagógica revelaram aspectos que contribuem para o desenvolvimento da atenção, como: aulas planejadas; atividades curtas, porém com continuidade; exigência quanto ao caderno; capricho, ordem

na cópia das atividades, organização em sala; participação oral dos alunos. Sua prática pedagógica com certeza contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas, ela parece não se dar conta de que está cumprindo sua tarefa como educadora.

> [...] a tarefa da educação com relação aos processos de aprendizagem consiste em estabelecer em que medida desenvolveram-se na criança aquelas funções, aqueles modos de atividade e faculdades intelectuais que são indispensáveis para assimilar certos campos do conhecimento e adquirir certas habilidades (VIGOTSKI, 2004, p. 467).

A teoria formulada por Vigotski reconceitualiza, segundo Beatón (2005), o conceito de biológico, entendido como fixo e imutável pela Psicologia Tradicional, tratando-o como moldável e flexível, chegando a postular que, no ser humano, o biológico é mediatizado pela cultura e pelo social.

Com base nesses pressupostos, é possível vislumbrar que um ensino escolar organizado e intencional, mediado pelo professor, impulsiona o desenvolvimento mental do aluno, possibilitando conexões neuronais e a ampliação da capacidade de abstração, generalização e demais funções psicológicas superiores. O professor, ao atuar diretamente na zona de desenvolvimento proximal, levantando questões, dando pistas, instigando a participação, possibilita ao aluno resolver sozinho no futuro, as atividades que anteriormente fazia, com a ajuda do professor ou de crianças mais experientes.

Para a perspectiva Histórico-Cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não parte de um processo que tem em seu princípio estruturas elementares pré-existentes e que se desenvolvem individualmente. Esta visão torna o desenvolvimento psicológico natural e linear, em que a memória mecânica se converte em memória lógica; a atenção involuntária, em voluntária; o pensamento concreto, em abstrato e generalizado; a imaginação reprodutiva, em criadora.

Para Beatón (2005, p. 187), Vigotski vai além da visão mecânica, ao conceber dialeticamente o desenvolvimento das funções psicológicas complexas do homem, compreendendo-as como:

> [...] produto do entrelaçamento de duas histórias: a que se tem produzido na evolução biológica e a que contém o processo de construção da cultura e da sociedade humana.

> Estas duas histórias em plano filogenético se cruzaram em um momento determinado da sucessão das duas histórias e se entrelaçaram, dando lugar a uma nova qualidade, a psicologia humana[37] [...](BEATÓN, 2005, p.187).

Quanto ao desenvolvimento ontogenético, o autor identifica uma síntese de milhões de anos entre essas duas histórias. Entretanto, esta síntese não é de natureza diferente da filogenia. O desenvolvimento ontogenético sofreu e sofre interferência do ensino, da educação e da aprendizagem dos conteúdos elaborados socialmente e culturalmente pelo homem, expressos individualmente em cada pessoa, dependendo de suas experiências, comunicações e relações estabelecidas ao longo da vida.

Nessas afirmações, identificamos a influência do papel da educação escolar e da cultura no plano ontogenético, confirmando o caráter social e cultural das funções psicológicas superiores e a possibilidade de desenvolvê-las na escola, por meio de mediações culturais significativas.

## A organização da prática pedagógica mediante o diagnóstico

Quando nos referimos à prática pedagógica, devemos localizá-la em seu contexto, isto inclui compreendermos a escola como uma instituição que recebe influência da sociedade capitalista, excludente, mas que, ao mesmo tempo, a influencia, cumprindo seu papel emancipatório.

Pimenta (2005), ao iniciar suas discussões a respeito da prática do professor, define como prática o ato de fazer, realizar uma ação, que necessita de conhecimento e de instrumentos disponíveis e adequados aos objetivos que se pretende alcançar. A autora não define o conceito pedagógico, mas nos apresenta o conceito de pedagogia como a ciência da educação, portanto entendemos como pedagógico a ciência que fundamenta a prática do professor, oferecendo-lhe instrumentos para a realização da sua atividade docente.

A pedagogia, como ciência que estuda a educação, tem em seu campo de investigação a atividade docente, especificamente, o preparo

[37] “[...] producto del entrecruzamiento de dos historias: la que se ha producido en la evolución biológica y la que contiene el proceso de construcción de la cultura y de la sociedade humana. Estas dos historias em plano filogenético se cruzaran en um momento determinado del devenir de las dos historias y se entrecruzaron, dando lugar a uma nueva cualidad, la psicologia humana [...]” (BEATÓN, 2005, p.187).

técnico-instrumental e o exercício desta profissão. A prática pedagógica destaca Pimenta (2005, p. 105), requer preparo, que não se encerra nos cursos de formação profissional:

> [...] mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer [...] Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora, [...] (PIMENTA, 2005 p. 105).

Essa *práxis* humana, transformadora, discutida por Pimenta (2005) e fundamentada em Marx, representa a possibilidade de o professor, em sua *práxis*, transformar as condições da realidade que impossibilitam a humanização dos homens. Desta perspectiva, a atividade do professor é uma atividade de educação, e como a educação é uma prática social, logo, a atividade docente assim o é (*práxis*).

Em nossas escolas, percebemos uma miscelânea de tendências pedagógicas, situadas entre Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Construtivismo, direcionando a prática pedagógica e a postura do professor em relação ao não aprender. Esta indefinição conceitual, assim denominada por Klein (2002), representa as mudanças nas perspectivas teóricas que fundamentam a prática pedagógica do professor, em especial, na alfabetização, conduzindo sua atuação e apontando para um discurso que reforça as questões orgânicas como uma das justificativas para o fracasso escolar.

A Pedagogia Tradicional permaneceu e ainda permanece direcionando a prática pedagógica das escolas, camuflando-se com a Pedagogia Nova incorporada pelo Construtivismo e pelo dilema do aprender a aprender, discutido amplamente por Duarte (2006). Durante nossas observações percebemos uma prática pedagógica que, em sua maioria, mescla-se com a Pedagogia Tradicional e com a Pedagogia Nova em sua versão Construtivista, difundida a partir da década de 1980. No Plano Político-Pedagógico das escolas consta a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentos para a prática pedagógica do professor.

Em cinco das oito turmas observadas, presenciamos atividades longas, em sua maioria questionários a serem respondidos com apoio no livro didático, ou cópias do quadro. As professoras solicitavam a

participação limitada dos alunos e, quando estes se empolgavam com o conteúdo, passava-se para novas questões, a fim de impedir o tumulto em sala. Os alunos mais estimulados à participação eram aqueles com respostas mais elaboradas e considerados, pelos professores, alunos com ótimo rendimento escolar. Em seis das turmas observadas, as carteiras eram dispostas em filas e o professor dirigia alguns alunos para lugares específicos, para evitar conversas e tumulto durante a aula.

Carvalho (2000) destaca que a implantação das reformas educacionais, em especial o Ciclo Básico, em São Paulo, não provocou mudanças radicais na forma de alfabetizar e, isto se justificou pela falta de conhecimentos sobre os princípios e as medidas que impulsionaram as políticas. Assim, as alterações propostas pelas reformas educacionais provocaram no professor das séries iniciais incertezas quanto às questões teóricas e práticas.

Algumas modificações metodológicas aconteceram, entretanto não foram, suficientes para colocar, em prática e efetivamente, o referencial construtivista que embasava a proposta do Ciclo Básico. A pesquisa revela que os professores tinham vontade e iniciativa para implantar a proposta; contudo, não contavam com uma fundamentação teórica sólida e com uma didática consistente para subsidiar seu trabalho. A solução era pinçar aspectos isolados da proposta e mesclar com sua prática e com o conhecimento teórico que a sustentava. Carvalho (2000) alerta para os riscos em implantar uma nova proposta pedagógica, quando não se prepara teoricamente o professor para colocá-la em prática.

Os depoimentos das professoras entrevistadas expressam essa fragilidade de formação para lidar com a criança diagnosticada com TDAH:

> *A inclusão é algo que não dá para negar, mas ela não está sendo colocada na prática. Os profissionais que têm lidar com essas crianças de inclusão, as informações, as teorias que eles teriam que estar recebendo, se fundamentando sobre, é pouca; ela está muito devagar. Primeiro se insere na prática, depois vamos ver como nós vamos fazer para estar lidando com essa situação. Do que eu tenho de conhecimento, eu procurei particularmente estudar sobre o assunto* (PROFESSORA III).

As professoras não foram orientadas para trabalhar com esses alunos; apenas os recebem e estes são vistos como crianças com um problema orgânico e necessidade de medicamento:

| |
|---|
| *Nunca fui e nem ... pela psicopedagoga, porque eu nunca falei com a psicopedagoga; não sei se ela ia nos dias em que eu não estava ou ela ia e não me chamavam* (PROFESSORA I). |

| |
|---|
| *Não. Não recebi nenhuma orientação. Eu faço o que sempre fiz com os demais alunos. Estou sempre cobrando, dizendo que é necessário fazer, pedindo que faça [...]* (PROFESSORA II). |

| |
|---|
| *Não. Porque a escola, de uma forma geral, ela não está preparada* (PROFESSORA III.) |

| |
|---|
| *Não* (PROFESSORA IV). |

| |
|---|
| *Eu fui descobrindo o Leo. Eu entrei na sala, vi o comportamento dele, vim conversar, chamamos a mãe, aí então fiquei sabendo que o Leo tinha esse diagnóstico, que já tomava o medicamento. Eu o conheci, vim buscar orientação e aí, sim, fui orientada* (PROFESSORA V). |

| |
|---|
| *Não. A gente não tem nenhuma preparação pra isto, pra trabalhar com crianças com este tipo de problema. E tendo em vista que não é só o Willian, pois na sala que eu atuo, deve ter uns dez alunos na mesma situação. Eu não tenho nenhuma formação e orientação pra isso* (PROFESSORA VI). |

| |
|---|
| *Não, eu não fui orientada. Quando eu comecei nessa escola, as minhas colegas de trabalho, me falaram:*<br>*_ Você tem um aluno que toma Ritalina.*<br>*Mas assim, orientada, na forma como eu tinha que agir com ele, o que eu tinha que fazer, não. Isso eu estou aprendendo com a minha experiência, com a minha convivência com ele no dia-a-dia* (PROFESSORA VII). |

O fato de receber uma criança com um quadro específico não alterou o planejamento das aulas das professoras, elas foram unânimes

em relação a essa questão. As mudanças ocorridas foram referentes à forma com que passaram a olhar o aluno e a tratá-lo: uma criança mais lenta, com dificuldades, merecedora de complacência. A prática pedagógica não sofreu alteração em sua organização e estratégias didáticas; a identificação do aluno diagnosticado com TDAH apenas tornou o professor mais compreensivo frente ao problema orgânico do aluno, tendo pouco a contribuir para o desenvolvimento de sua atenção.

A fragilidade teórica também pode ser identificada em uma prática divergente do proposto no Plano Político Pedagógico das escolas (PPP). A fundamentação teórica contida no PPP inclui a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, as quais concebem a aprendizagem escolar como impulsionadora do desenvolvimento mental do aluno e o professor como mediador entre a criança e o conhecimento. Nesta direção, a prática dos professores deveria estar centrada em atividades potencializadoras das funções psicológicas superiores, como no caso da atenção voluntária e não em concepções voltadas ao amadurecimento e à espontaneidade do psiquismo:

> *Dentro do que a gente tem de conhecimento é que o hiperativo não sara, um tratamento que fazer chegar um momento e pronto, ele não é mais hiperativo. A não ser que com novas descobertas e avanços na medicina, isso possa se inverter* (PROFESSORA IV).

Ao se pautarem exclusivamente em respostas biológicas, médicos, professores e pais apoiam-se em uma concepção de desenvolvimento natural, espontâneo, resultado de um amadurecimento orgânico, e a aprendizagem como um fenômeno que despontará a partir do momento em que a criança for crescendo. Neste sentido, a alteração do planejamento escolar não será necessária, já que a atenção e o controle do comportamento serão movimentados muito mais pelo uso do medicamento que por uma prática pedagógica organizada e intencional.

A pesquisa realizada por Eidt (2004) envolvendo profissionais da saúde, atuantes em Unidades Básicas de Saúde e responsáveis pelo diagnóstico de TDAH, demonstrou a falta de orientação aos professores após o diagnóstico, deixando a cargo dos pais o retorno à escola das informações sobre o quadro, como se estes tivessem o domínio acadêmico suficiente para possíveis orientações.

O diagnóstico centra suas forças na disfunção orgânica da criança e, com frequência, indica o uso do medicamento como recurso, não oferecendo aos pais, nem a escola, estratégias que auxiliam no

atendimento às necessidades específicas desse aluno, muito menos no desenvolvimento da atenção voluntária. Os pais deixam o laudo na escola e os professores são informados do diagnóstico, apenas informados, como apontado nas falas de todas as professoras entrevistadas:

> *Eu não tinha só a Camila com dificuldade, eu tinha mais oito com dificuldades, um eu tinha que alfabetizar. Eu fui mais lenta no planejamento, sempre estava muito atenta a ela, passava no quadro e olhava no caderno dela; dei uma atenção exclusiva a ela* (PROFESSORA I).

> *Não, eu não fiz nenhuma mudança no meu planejamento. Também não foi pedido que eu fizesse, mas eu sempre tive uma maneira bem complacente de ouvir a Bia, sempre levei em consideração qualquer atividade dela, o menor esforço sempre foi considerado da Bia, nunca houve uma cobrança maior por parte dela, infelizmente eu não tive essa orientação no meu planejamento* (PROFESSORA II).

> *Bem, assim, na fase inicial, eu fui procurando trabalhar por eu ter um conhecimento prévio. Não acredito que seja um conhecimento tão amplo assim, até porque minha visão em um primeiro momento era mais de um pedagogo clínico, psicopedagogo, porque trabalhava em uma clínica, do que enquanto professor. O planejamento que eu tinha eu procurava buscar sem muita certeza se esse era o caminho correto, nesse sentido* (PROFESSORA III).

> *No meu planejamento, não. Eu mudei é o meu jeito de tratar a aluna; a gente conseguia ver que ela tinha alguma dificuldade, um déficit de atenção, só que até se descobrir se isso era realmente verdadeiro ou não, ela era uma aluna como outra qualquer dentro da sala. Não que agora ela tenha mudado, mas a partir do momento que você sabe que o aluno é daquele jeito, você tem que mudar a forma de tratar. Então, eu não mudei meu planejamento, eu mudei a forma de tratar a aluna* (PROFESSORA IV).

> *No planejamento, não. Eu tive mudanças assim, de trazê-lo mais próximo, já mudei de carteira, coloquei-o numa posição melhor, mas o que eu passo para o Leo é o que eu trabalho com a turma toda* (PROFESSORA V).

*A gente tenta mudar, tenta maneirar, usar mais pra jogos. Eu trabalho o jogo do bingo, da tabuada; nessa atividade ele participa bastante. [...] mas, algumas atividades não tem como você modificar. Se está no currículo, você tem que trabalhar, não tem como.* (PROFESSORA VI).

*Não, nenhum. O que eu dou pra ele, eu dou pra todos. Eu, eu não faço essa diferença. Porque eu acho que não tem nem necessidade, ele acompanha tudo, ele é assim, pra mim, não tem nada para falar do José, ele é excelente na sala* (PROFESSORA VII).

*No planejamento, propriamente não. Mas às vezes no encaminhamento de algumas atividades* (PROFESSORA VIII).

Ser complacente com o aluno não é suficiente para desenvolver os seus potenciais. É preciso organizar as aulas, elaborar um planejamento voltado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de toda a turma. Atividades intencionais, interessantes e com significado são fortes potencializadores da atenção e da aprendizagem escolar.

Ao retomarmos os potenciais evocados, discutido por Luria (1981), entendemos que uma aula organizada, um professor que explique antecipadamente aos alunos os conteúdos a serem estudados naquele dia, um conteúdo mais complicado do que aquele que o aluno já aprendeu, são capazes de ampliar os potenciais evocados, excitando zonas do córtex cerebral responsáveis pela atenção. A expectativa ativa, ou a complicação da tarefa, conforme indica o autor, são mobilizadores de processos fisiológicos presentes na base da atenção.

Em todas as turmas observadas, a aula teve início com a cópia de um roteiro, no qual havia a sequência das atividades que seriam desenvolvidas durante a aula como por exemplo: oração, corrreção da tarefa, português e matemática. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que o roteiro era apenas copiado de forma mecânica pelos alunos, sem objetivo algum, incluindo-o à rotina da aula. Se a instrução da fala aumenta a amplitude dos potenciais evocados, mobilizando zonas do córtex cerebral responsáveis pela atenção, como apresentado nos estudos de Luria (1981), o professor, ao explicar antecipadamente quais seriam as atividades daquele dia, o conteúdo a ser

trabalhado e os materiais que usariam, estaria mobilizando processos fisiológicos que são a base da atenção, sendo possível mantê-la; neste sentido, o roteiro se faz importante em sala de aula.

Compreendemos que o desenvolvimento da atenção voluntária ocorre gradativamente, pela mediação do adulto e a apropriação da linguagem exterior que, posteriormente, se converterá em interior. Estas considerações tornam evidentes os riscos de diagnósticos precoces, como vêm ocorrendo nos casos dos problemas de atenção. Cada vez mais cedo, a queixa dos pais e de professores estão chegando aos especialistas que formulam a hipotese de TDAH em crianças com cinco e seis anos de idade.

Como diagnosticar uma criança nessa idade, se a atenção voluntária começa a se estabilizar a partir dos cinco anos? Se a atenção voluntária, como postula a teoria Histórico-Cultural, é caracteristicamente social e se desenvolve mediante o contato com o social, não estaríamos menosprezando o papel do professor como mediador em detrimento de um tratamento medicamentoso, em muitos casos, como única alternativa?

Das oito crianças pesquisadas, uma tinha seis anos e frequentava o 1º ano do ensino de nove anos, ou seja, série equivalente ao último estágio da Educação Infantil, do ciclo anterior. Nesta faixa etária, Smirnov e Gonobolin (1969) indicam a utilização de jogos como estratégia de ensino, que contribui para o desenvolvimento da intensidade, da concentração e da constância da atenção da criança. A habilidade e o manejo com os jogos vão se aprimorando com a idade; uma criança de quatro e cinco anos consegue manter a atenção em um jogo por aproximadamente 20 a 25 minutos, enquanto uma criança de seis anos pode permanecer jogando por até uma hora.

O autor é enfático ao afirmar que, na idade pré-escolar, a criança adquire certa experiência em manipular sua atenção, demonstrando sua preparação para o ensino escolar.

De sete observações realizadas na turma de Gustavo, 1º ano, apenas em uma, a professora fez uso do jogo como passatempo; distribuiu os jogos para as crianças, que, sozinhas ou em grupos, brincaram de forma independente no fundo da sala, enquanto a professora passava, no caderno dos alunos, a tarefa de casa. Os alunos olhavam, tocavam e brincavam com as peças, sem qualquer direcionamento e organização, jogando aleatoriamente.

O jogo ocupa papel de destaque no desenvolvimento psíquico do ser humano, como assinala Elkonin (1969), seja ele o jogo de movimento

em que desenvolve a cooperação, disciplina e o trabalho em grupo, seja ele intelectual, com regras, como xadrez, dama, dominó, jogo da memória, kala, charadas ou até mesmo jogos em que as crianças assumem papéis de heróis. O jogo pode ser um recurso pedagógico poderoso, se o professor utilizá-lo intencionalmente; desta forma é possível desenvolver a atenção voluntária, a memória, a percepção e abstração quando se joga.

Nos anos iniciais, há o predomínio da atenção involuntária que depende, em boa parte, do interesse em relação à tarefa proposta, ao que o aluno vê, escuta e sente na escola. Nesse período, pode passar despercebido à criança o que é fundamental para sua aprendizagem, focando-se em estímulos secundários, julgando-os, no momento, mais interessantes. O volume da atenção também é menor e se limita a dois ou três objetos, enquanto que o adulto é capaz de abranger de quatro a seis objetos, por isso de acordo com Smirnov e Gonobolin (1969), é fundamental uma percepção mais prolongada e repetitiva dos objetos neste período.

Ainda nas fases iniciais de escolarização, a criança não consegue dividir sua atenção; por exemplo, se está concentrada na escrita, é comum estar inadequadamente sentada, segurando o lápis incorretamente ou com o caderno inclinado. Por isso, é imprescindível a atuação do professor no sentido de ajudar o aluno a organizar seus materiais e a rotina escolar, situá-lo quanto ao conteúdo, espaço no caderno a ser ocupado, postura adequada ao se sentar, como pegar o lápis para traçar as letras. O aluno aprenderá a controlar sua conduta e a se posicionar frente ao aprender se esta for mediada pelo professor via linguagem.

Smirnov e Gonobolin (1969) apontam que o desenvolvimento insuficiente da atenção voluntária produz uma percepção superficial. Erros na leitura são comuns no início da alfabetização. O aluno percebe algumas partes da palavra, outras não, o que acarreta a leitura incorreta. Aprender a ficar atento é algo determinante no princípio da vida escolar de uma criança; sua aprendizagem dependerá disso e, para tanto, o professor deve cobrar uma postura do aluno frente à atividade planejada, para direcionar e organizar sua atenção.

Para o autor, a forma como o professor expõe o conteúdo faz toda a diferença para a manutenção do foco dos alunos. Em nossas observações, a professora IV, passou a maior parte da aula sentada, iniciou as atividades com a correção da tarefa oralmente e depois indicou qual lição deveriam copiar. Raramente passava pelas carteiras dos alunos,

verificando a realização dos exercícios. Em todas as observações, a professora, depois de corrigir a tarefa, perguntava aos alunos em que página do livro havia parado, para, assim, dar continuidade ao conteúdo, demonstrando não ter preparado a aula. Sua saída da sala era frequente, ora para buscar materiais, ora para conversar com a coordenação, sua ausência provocava a maior agitação nos alunos e poucos permaneciam sentados copiando. A falta de planejamento, o permanecer sentada ao corrigir a tarefa, ou ao indicar o que os alunos iriam fazer, tornaram a aula monótona, sem organização e sem expectativa frente ao conteúdo, o que não favorecia o desenvolvimento da atenção por parte dos alunos.

Em contrapartida, todas as aulas da professora VIII se diferenciaram das demais turmas observadas. A professora usava um tom de voz baixo e toda a turma também permanecia na gradação de sua voz. Houve momentos de conversas paralelas, os alunos levantavam-se das carteiras, mas tudo de maneira organizada e as conversas não atrapalhavam o andamento da aula. O conteúdo era explicado detalhadamente e a professora, em algumas aulas, retomou o conteúdo anterior para que os alunos compreendessem o que iriam desenvolver na atividade proposta.

A retomada do conteúdo provoca novas associações e a apropriação do conteúdo trabalhado. Este é um dos aspectos destacados por Smirnov e Gonobolin (1969), ao tratar das especificidades da atenção, dentre elas, a intensidade. A criança fica tão concentrada em sua atividade que não vê, nem ouve os demais estímulos, ou seja, a atividade torna-se figura, por ter significado, enquanto os estímulos secundários se tornam fundo. Neste caso, a atenção foi alcançada quando a professora, ao explicar a atividade, tornou os estímulos subdominantes, subordinados aos exercícios que o aluno estava realizando, e que não estavam ausentes da consciência.

É necessário que o professor administre os estímulos secundários que estarão presentes em menor ou em maior frequência e considere que uma sala de aula organizada, com menor ruido e melhor iluminação, faz toda a diferença para a manutenção da atenção e, consequetemente, à realização da tarefa e à aprendizagem.

Em observação da cena pedagógica das professoras IV e VIII, mesmo assumindo uma postura enérgica, observamos a participação e a constância maior da atenção dos alunos, em decorrência do desenvolvimento de várias atividades curtas, referentes ao mesmo conteúdo. Percebemos um maior envolvimento por parte dos alunos, sendo que todos concluíram as atividades incluindo Taís e Mário.

Uma das condições principais para manter a atenção é que as impressões que se recebem ou as ações que se executam sejam variadas, haja vista o monótono rapidamente diminuir a atenção. Quando um mesmo estímulo atua de uma maneira prolongada, a excitação, segundo a lei da indução negativa, causa uma inibição nesta zona do córtex, e isto serve de base fisiológica para a diminuição da atenção. Se há uma troca de objetos ou de ações que se efetuam, a atenção conserva-se durante muito tempo a um nível alto.

Para conservar a atenção sobre um objeto, é insuficiente olhá-lo por muito tempo, mas sim buscar nele novos detalhes e, assim, variar a percepção que se tem dele.

Smirnov e Gonobolin (1969) ressaltam ainda a importância das ações com os objetos, das operações que se fazem com eles, pois além de excitarem diferentes zonas cerebrais, elas ampliam a percepção e enriquecem as impressões sobre eles. A utilização de recursos em sala de aula pelo professor movimenta a atenção involuntária e auxilia na manutenção da atenção durante a realização da atividade proposta.

Em relação à avaliação da aprendizagem, cinco professoras foram unânimes em afirmar que utilizam o mesmo instrumento de avaliação para todos os alunos, independentemente do diagnóstico:

> *Não é, mas assim, por exemplo, a Camila se ela começar a fazer a avaliação hoje igual de todos se ela não terminar amanhã continua,* (PROFESSORA I).

> *Eu estou avaliando a Taís da mesma forma que eu avalio os normais. Por quê? Porque ela tem o mesmo ritmo ou até melhor de muitos daqueles da sala. Agora, eu posso avaliar a Taís da mesma forma que eu avalio os outros* (PROFESSORA IV).

> *Geralmente esses alunos de revisão tem uma avaliação diferente. Eu avalio da mesma forma, mas chega no Conselho de Classe, a avaliação é diferenciada. Eu, enquanto professora da turma, avalio todos da mesma forma, porque ali eu trabalhei tudo igual, embora eu saiba que ele tenha essa dificuldade, tenha o medicamento, e às vezes até com o medicamento. Mas eu procuro avaliar da mesma forma* (PROFESSORA VI)

*O José, eu avalio da mesma forma. Todos são avaliados da mesma forma. Não há diferença alguma* (PROFESSORA VII).

*E quanto à avaliação, ela é constante. A gente está avaliando em todas as atividades, desde a realização na sala, até aquelas que a gente pede pra que eles realizem, é de forma individual. O Mário entra nos mesmos critérios, só que com ele temos uma tolerância maior, por conta da dificuldade de concentração* (PROFESSORA VIII).

Um ponto comum nas falas das professoras é o reconhecimento das dificuldades da criança e, ao mesmo tempo, o princípio de utilizar uma única forma de avaliar na sala de aula. Desse modo, eles acreditam estarem lidando com todos de forma semelhante. No momento da avaliação todos os alunos são iguais, uma igualdade abstrata, que se revela no discurso e não na prática.

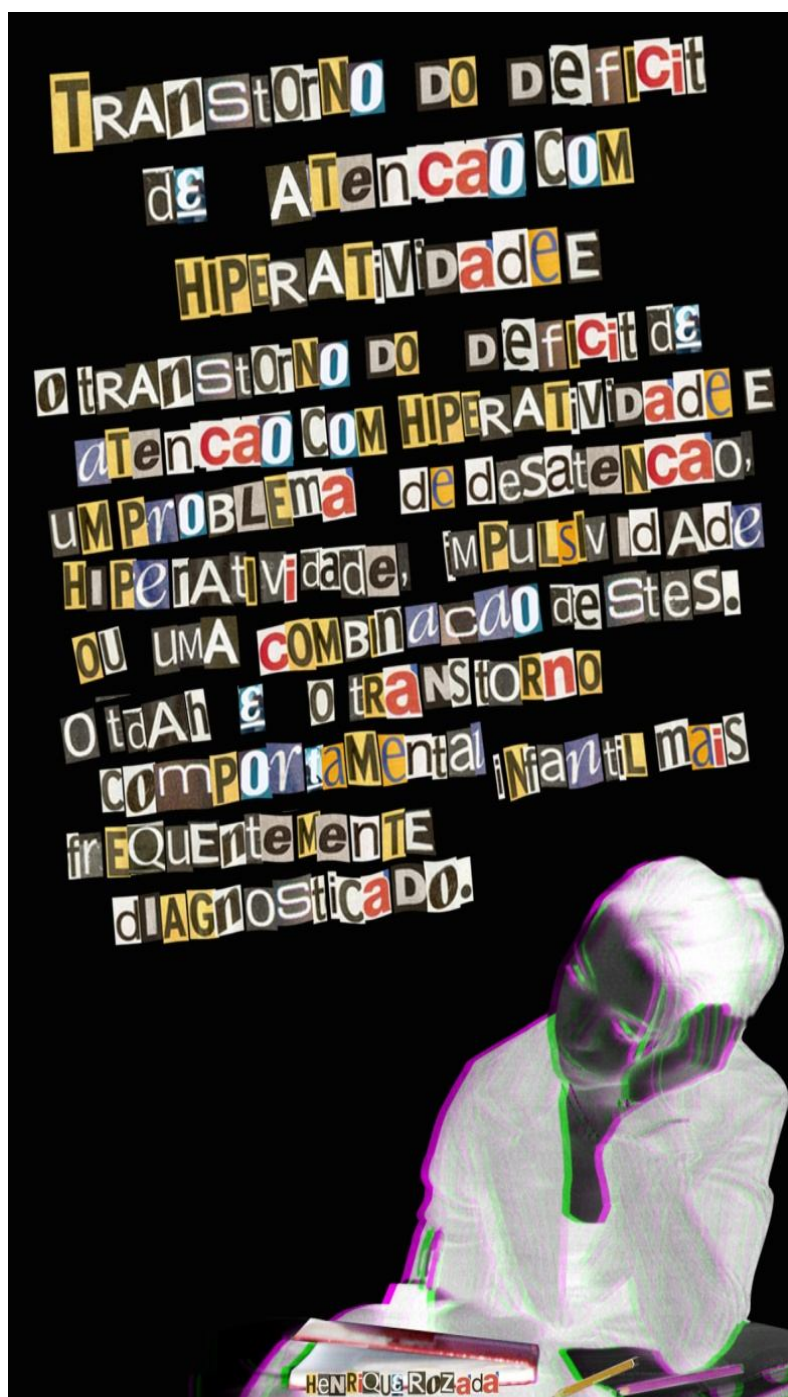
Uma professora apontou que as avaliações da aluna sempre eram feitas junto à orientação da escola, porém não deixou claro se a prova era ou não uma prova diferenciada:

*A Bia não é avaliada da mesma forma, eu sempre fiz a avaliação dela junto com a orientação da escola. Sempre consideramos cada pequeno esforço da Bia. Por exemplo, a evolução na tabuada* (PROFESSORA II).

Os alunos Gustavo e Leo estão em fase inicial de alfabetização; por isso, são avaliados constantemente, por ser necessário considerar o nível em que o aluno se encontra e os resultados alcançados frente às dificuldades apresentadas. Na perspectiva da professora, o medicamento confere ao aluno

*[...] a mesma possibilidade de avançar como os demais. Mas eu não posso esquecer essa parte também, dele sem o medicamento, sem o tratamento, que ele fique aquém. Eu avalio ele com potencial, inteligente* (PROFESSORA III).

As possibilidades de aprendizagem são oferecidas pelo medicamento em primeiro plano. Ele aproxima o aluno dos demais,

oportunizando a tão defendida igualdade. O remédio potencializa a atenção, controla o comportamento e prepara o aluno para aprender e ao professor cabe aproveitar os efeitos do medicamento para ensinar.

Henrique de Castro Rozada. *TDAH*. Técnica mista, 2013.

# Considerações Finais

O mergulho na história da educação, nas produções sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, em diferentes vertentes, e na Psicologia Histórico-Cultural, ao mesmo tempo em que ampliou o olhar para as nuances que envolviam o objeto de estudo, confirmou a importância da educação escolar como instrumento capaz de desenvolver a atenção e o controle voluntário do comportamento, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento mental dos alunos, independentemente de seus diagnósticos.

As unidades analisadas nesta pesquisa possibilitaram a compreensão das implicações do diagnóstico de TDAH na prática dos professores, como também na forma como a família recebe este diagnóstico, acreditando que seu filho tem um transtorno.

Apesar do aumento de pesquisas a partir da década de 1990 sobre o TDAH, sua etiologia ainda é uma incógnita (ZAMETKIN; RAPPAPORT, 1987; BENCZIK, 2000; ROHDE et al., 2003; CYPEL, 2007). Autores como Rohde et al. (2003) e Benczik (2000) creditam como causas principais do transtorno os fatores genéticos, especificamente um conjunto de genes de baixo efeito que, ao se agrupar, tornam o indivíduo vulnerável geneticamente; acrescente-se a isso as interferências ambientais, que podem agravar ou não sua manifestação. Para Barkley (2008) os fatores ambientais seriam insuficientes para desencadear um transtorno, mas possibilitam o desenvolvimento de outras patologias, confirmando o TDAH como estritamente orgânico.

As inquietações provocadas pelos textos lidos e pela pesquisa de campo possibilitaram a compreensão da totalidade desse fenômeno tão presente em nossas escolas e cujas proporções só aumentam. As análises evidenciam a manifestação dos problemas de atenção no espaço escolar, caracterizados pela desatenção e comportamentos inadequados – características do TDAH – e as implicações do diagnóstico na prática pedagógica.

O conhecimento é um processo em constante movimento, de totalização que não alcança uma etapa definitiva e acabada. Por isso, como defende Konder (1981), cada ação empreendida pelo homem está

interligada a outros problemas, o que implica conhecer o todo para desvelar os seus elementos constituintes.

Para desvelar esses elementos, recorremos à Teoria Histórico-Cultural, entendendo, como indica Beatón (2005), o encontro das condições biológicas, sociais, culturais e psicológicas, ao longo da vida do indivíduo. Esta interdeterminação possibilita que o fator psicológico, já formado, contribua para a transformação do social, do cultural e de muitos processos biológicos. Em uma relação dialética, as características psicológicas, de personalidade, são constituídas pelo biológico, social e cultural e, ao mesmo tempo, também atuam sobre essas dimensões.

Beatón (2005) entende por biológico os componentes genéticos e fisiológicos; por social e cultural, o plano interpessoal, os objetos, os significados, os signos e os símbolos; e por psicológico, a educação e seu desenvolvimento, o plano intrapsíquico e a construção do sujeito. A dinâmica no processo de intersecção entre essas partes é condição necessária ao desenvolvimento psicológico do ser humano.

Leontiev (2004) enfatiza como o trabalho foi fundamental ao desenvolvimento da espécie humana, caracterizando-se pelo uso e fabricação de instrumentos e pelas relações coletivas, instituídas no decorrer das atividades práticas.

O homem, por meio do trabalho, transformou a natureza ao operar com instrumentos, adaptando-os às suas necessidades e assim garantiu sua sobrevivência. Atuando sobre a natureza, produziu e transformou a si mesmo.

Dessa perspectiva, o trabalho ocupa lugar de destaque quando pensamos o desenvolvimento da consciência humana em suas formas mais complexas. A atividade laboral possibilitou a hominização do cérebro; as transformações anatômicas e fisiológicas e do modo de agir e pensar.

Assim como o trabalho, a educação é uma especificidade humana e, assim, o homem também é produto da educação. Para agir sobre a natureza, precisa ser educado, ensinado, de acordo com as condições de determinado momento histórico.

Independentemente do período histórico, o processo de trabalho provocou mudanças no homem e na sociedade como um todo, não se restringindo ao campo das atividades práticas, mas alterando necessidades, hábitos, valores, habilidade físicas e psíquicas, ou seja, a natureza humana.

Nesse movimento, a escola não passa ilesa, ganha contornos diferenciados, de acordo com a organização do trabalho, representando

as necessidades de cada época, expressas e vivenciadas por homens reais. Nas comunidades primitivas a escola não era necessária, a educação acontecia na prática social, entre os homens e nas atividades realizadas, para garantir sua própria existência.

Com a propriedade privada e a divisão de classes, algumas pessoas passaram a ter tempo livre para praticar o ócio; sem precisar trabalhar, sobreviviam do trabalho dos não proprietários de terra (os escravos). Em meio a esse contexto, destaca Saviani (2005), é criada a escola, cujo significado em grego é o lugar em que se pratica o ócio.

O autor sinaliza que a origem da escola está atrelada à propriedade privada e à divisão de classes, que passa a diferenciar modelos de educação escolar. Para os proprietários das terras, a educação acontecida nas escolas, era direcionada ao trabalho, já que este era fator decisivo à sobrevivência e ao desfrute de seu tempo livre. Para aqueles que não tinham terras, a educação acontecia no próprio trabalho, longe dos bancos escolares.

O advento do capitalismo favoreceu a expansão da educação escolar, anteriormente restrita a poucos, tornando-a a forma principal de educação. Ao fim do século XIX, a Pedagogia Tradicional desenvolve-se pautada em uma filosofia essencialista de homem e em uma pedagogia centrada no professor, no conteúdo, no intelecto, na disciplina e na memorização. O enfrentamento à Pedagogia Tradicional é feito pela Pedagogia escolanovista no século XX, centrando forças no desenvolvimento psicológico e biológico da criança, em seus interesses e na autonomia de sua aprendizagem. Esta tendência pedagógica tinha como lema o aprender a aprender, restringindo o ensino à pesquisa, não mais à sistematização e à organização de conteúdos, defendidos pela Pedagogia Tradicional.

Para compreender o desenvolvimento infantil e como a criança devia aprender, a Pedagogia Nova impulsionou, no interior da escola, a Psicologia e a Medicina. Unidas ao Movimento Higienista, essas áreas reforçaram o combate às dificuldades escolares, atrelando-as à ideia de organismos que precisavam ser observados, analisados e identificados como normais ou não.

A cumplicidade ideológica entre Psicologia e Educação, como discute Bock (2003), contribuiu para o início da biopsicologização da sociedade, explicado por Saviani (2009), como a centralização no indivíduo e não em suas condições sociais das causas da marginalidade e, por extensão, do fracasso escolar.

No Brasil, evidencia Carvalho (2000), os laços entre Educação e Psicologia, se estreitaram nas décadas de 1920 e 1930, período em que a sociedade brasileira vivenciava as exigências advindas do capitalismo moderno. As ciências psicológicas, com suas técnicas inovadoras, contribuíam para os aspectos metodológicos do ensino, atendendo às necessidades de uma sociedade pautada em discursos modernizadores e preocupada em erradicar os altos índices de analfabetismo.

Não muito diferente das primeiras décadas do século XX, a Psicologia ainda influencia o discurso pedagógico escolar, a produção acadêmica e as reformas educacionais, mostrando os embates entre diferentes teorias psicológicas e seus desdobramentos nas questões educacionais.

Entretanto, como explica Carvalho (2000), a difusão dos conceitos psicológicos na educação não altera a prática pedagógica do professor, especialmente quando se trata da alfabetização e apontam para uma concepção de desenvolvimento maturacionista, entendendo que o tempo de aprendizagem de cada criança deve ser respeitado.

Aprendizagem não é desenvolvimento; entretanto, quando intencionalmente organizada pelo professor, ela mobiliza uma série de processos psíquicos e promove o desenvolvimento.

Esse movimento provocado pela educação escolar amplia a importância da aprendizagem escolar, da escola e do professor no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, reafirmando que a atenção e o controle voluntário do comportamento são mediados pelas inter-relações estabelecidas entre o adulto e a criança. O aprendizado, portanto, é indispensável ao desenvolvimento de tais funções, culturalmente organizadas e tipicamente humanas.

Verificamos que os professores não recebem orientações dos médicos ou da equipe pedagógica; diagnosticar e medicar são ações suficientes quando se entende que as causas do não aprender são bioquímicas, não levando em conta os aspectos sociais do desenvolvimento psíquico.

Sob esse prisma, a medicação é entendida como a forma de tratamento mais adequada e rápida quando se pretende manter a atenção da criança, controlar sua impulsividade e hiperatividade. Ross (1979) destaca que, sem dúvida alguma, a alteração do comportamento é mais rápida e mais fácil com o uso da droga, o que faz o terapeuta recorrer ao medicamento como principal plano de tratamento aos quadros de TDAH e problemas de aprendizagem. Todavia, alerta o autor, nessa dinâmica, ocorre o aumento potencial do uso do medicamento que,

segundo ele, está atingindo um patamar de irresponsabilidade. As afirmações do autor datam da década de 1979, mas se mostram atuais e ainda mais pertinentes em nossos dias, em razão do superdiagnóstico de TDAH e do uso abusivo do metilfenidato por crianças, adolescentes e jovens.

Eidt e Tuleski (2010) instigam-nos a pensar até que ponto a profunda crise do capitalismo, com um contingente cada vez maior de trabalhadores desempregados vivendo em condições materiais precarizadas, favorece ou dificulta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Poderíamos pensar ainda que uma sociedade pautada pelo consumismo, individualismo e competição, exigindo do sujeito flexibilidade, criatividade e respostas rápidas aos problemas de toda ordem, contribui para formar consumidores que buscam respostas em curto prazo, contidas em uma pílula mágica.

A adoção do medicamento como tratamento dos problemas escolares se apresenta como alternativa às angústias vivenciadas pela escola em não saber lidar com a criança que não aprende. Delegar ao aluno a causa pelo não aprender ou por problemas de comportamento é reduzir o homem ao seu aspecto biológico, desconsiderando a formação social do psiquismo. Ao mesmo tempo, é desconsiderar o impacto de uma escola deficitária, de professores com formação precária e condições de trabalho que oferecem poucas possibilidades para a aprendizagem e para o desenvolvimento mental de seus alunos.

Estamos falando de uma escola direcionada pela lógica do mercado, por políticas neoliberais que não defendem uma educação de qualidade aos trabalhadores. Ao contrário, divulgam a teoria do aprender a aprender, com o objetivo de tornar o indivíduo adaptado às exigências do mercado.

As drogas não produzem aprendizagem, elas apenas contribuem para a manutenção da atenção e a supressão dos comportamentos considerados inadequados. Pela ausência de um instrumento capaz de verificar a alteração da aprendizagem mediante o uso do medicamento, as avaliações ficam limitadas aos julgamentos de pais e professores. Esses, muitas vezes, reconhecem melhoras na aprendizagem, mas quase sempre são relatadas como mudanças de comportamento.

Uma visão organicista de desenvolvimento e das funções psicológicas, como identificado nos discursos de pais e professores, limita o papel da educação escolar e do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem. As justificativas biológicas deflagram, no

interior da escola, discursos que individualizam o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que professores e pais acreditem que nada podem fazer para desenvolver a atenção e o controle voluntário do comportamento.

O determinismo biológico, assim, utiliza a ideologia da igualdade como instrumento necessário a uma sociedade desigual e excludente, transferindo as desigualdades das estruturas sociais para a natureza humana.

O sucesso ou fracasso do indivíduo está, em boa parte, codificado em seus genes, o que explicaria como algumas pessoas se destacam academicamente e profissionalmente, enquanto outras não conseguem alcançar uma vaga em uma boa universidade ou profissões privilegiadas. O determinismo e o reducionismo biológico estão presentes nas falas dos pais, ao delegarem à herança genética as explicações para a desatenção e a hiperatividade de seus filhos.

O sucesso e o fracasso são explicados pelo mérito pessoal, pois se as oportunidades são vistas como semelhantes para todos, só não se torna empresário quem não quer ou não se esforça o suficiente. Sob uma perspectiva muito próxima, só não aprende quem não tem interesse, vontade, problema orgânico ou psicológico, justificando a natureza do indivíduo como responsável pelas desigualdades sociais.

Em momento algum Vigotski (1998) desconsiderou a importância do aparato biológico; porém, não reduziu a ele a possibilidade do desenvolvimento mental do homem. Em seus estudos, o pesquisador russo enfatizou e tomou como centro de suas discussões o papel da aprendizagem escolar e as mudanças que ele provoca no processo de desenvolvimento psíquico. Dessa perspectiva, as práticas estabelecidas historicamente e as relações sociais são indispensáveis, sendo estas o ponto de partida para a especificidade humana.

O trabalho possibilitou o desenvolvimento da linguagem e da consciência, habilidades que se desenvolveram em meio às atividades práticas dos homens. Os instrumentos de trabalho ampliaram as possibilidades humanas de transformar a natureza, e a linguagem como instrumento simbólico provocou alterações psíquicas convertendo-se em um meio orientador da atenção e do controle do comportamento.

Tanto Luria (1981) quanto Vigotski (1998) concordam que as informações que chegam ao homem não são recebidas passivamente, pois ele é capaz de criar intenções, formular planos e programas para direcionar e organizar suas ações. A característica que diferencia a regulação da consciência humana é a participação da fala como

instrumento simbólico decisivo para a formação dos processos mentais superiores. Quando o homem passa a usar os signos, torna-se capaz de controlar seu comportamento e de focar sua atenção, desenvolvendo processos psicológicos qualitativamente diferentes dos encontrados nos animais.

Para Vigotski, as atividades mentais acontecem primeiro no plano externo, entre os homens, para, em seguida, tornarem-se internas. O processo de internalização opera transformações no psiquismo da criança, transformando os processos interpsicológicos em intrapsicológicos. Assim como ocorre a internalização de um simples gesto de apontar, convertendo-se na direção, organização e controle do comportamento, a memória, a formação de conceitos, a atenção voluntária e demais funções psicológicas superiores, também são desenvolvidas a partir das relações objetivas estabelecidas entre os homens, para somente depois se tornar internas. Nesta direção, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é cultural e não natural, e o professor é muito mais importante que o medicamento.

Assim como na Psicologia Histórico-Cultural, na Pedagogia Histórico-Crítica é enfatizada a importância da educação escolar e na organização de uma prática pedagógica, intencional e comprometida com a humanização e a emancipação do homem. É no seio da prática social que ocorrem mediações, o que a torna ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa, como enfatiza Saviani (2008). Professor e o aluno estão inseridos nesta prática, ocupam papéis distintos, mas estabelecem uma fecunda relação quando se buscam a compreensão e o encaminhamento de soluções aos problemas contidos na prática social.

Os dados da pesquisa indicam práticas pedagógica, que em sua maioria, não são propícias ao desenvolvimento da atenção voluntária dos alunos, não apenas daqueles que são acompanhados do rótulo de TDAH, mas também dos demais. Na prática pedagógica dos professores identificamos alguns elementos favorecedores do desenvolvimento da atenção, como atividades curtas, organização da sala e, afetividade entre professor e aluno. Por outro lado, verificamos também fatores prejudiciais, como aulas não planejadas, atividades longas como forma de manter a sala em silêncio, falta de expectativa e de significado dos conteúdos trabalhados em sala.

Destacamos a constância na atenção como um dos aspectos a serem considerados, quando buscamos desenvolver a atenção voluntária; como também, a necessidade de apresentar aos alunos atividades curtas e variadas de um mesmo conteúdo, possibilitando a fixação da atenção

destes por mais tempo, a organização da sala e da aula com atividades geradoras de expectativas e interesses, ou seja, uma aula com objetivos definidos, organizada e intencional.

Entretanto, culpar o professor e sua prática pedagógica não leva a lugar algum, visto que a formação do professor é consequência do descaso com a educação, das precárias condições de trabalho, de baixos salários, de falta de acesso aos meios de produção, à cultura e ao lazer, acompanhados pelos cursos de graduação e especialização aligeirados. Mas, é urgente reconhecer no professor um papel primordial do processo ensino-aprendizagem, necessário a uma escola pública de qualidade,.

As orientações do Banco Mundial são claras, como discutidas por Kuenzer (1999): é preciso investir no ensino fundamental em detrimento da formação profissional especializada. A justificativa, embasada por pesquisas encomendadas pelo próprio Banco Mundial, indica um retorno econômico melhor quando se investe nesta etapa de escolarização. Ao considerar a redução dos postos de trabalho, não seria racional investir em formação prolongada e cara, como também oferecer formação acadêmica de qualidade para uma maioria que não nasce com competências para desenvolver atividades intelectuais como os pobres, os negros, as mulheres e as minorias étnicas, outra constatação da pesquisa. A estes, cabe oferecer uma educação mínima, sem qualidade, de curta duração e baixo custo, suficiente para participar da vida em sociedade e do sistema produtivo.

Nessa ordem do capital, a medicalização da educação torna-se propícia quando pensamos na organização estrutural da sociedade capitalista e em suas contradições. Kuenzer (1999) destaca que quanto mais se exige dos trabalhos em termos cognitivos, menos se investe em uma educação de qualidade que ofereça uma formação mais rigorosa, intencional e organizada, contribuindo para a apropriação do conhecimento científico e para superação do senso comum.

Explicações psicologizantes ou medicalizantes tiram do foco o pouco investimento em políticas públicas educacionais, a qualidade das escolas, a formação dos professores e o papel dos pais, colocando no alvo a criança como principal responsável pelo próprio fracasso escolar.

As análises dos dados demonstram que o planejamento das aulas, os métodos de avaliação e as atividades desenvolvidas em sala permanecem inalterados quando o professor recebe uma criança com o diagnóstico de TDAH. As mudanças na prática pedagógica quase sempre se limitam à forma como os professores se posicionam frente ao aluno.

Há uma preocupação maior em compreender as dificuldades de atenção ou de comportamento, mas no geral, elas são concebidas como resultado de uma disfunção bioquímica do cérebro, característica de um organismo com deficiências específicas e, por isso, independentes do controle da criança. São consideradas as particularidades dos alunos com o diagnóstico, sua personalidade, diferenças, como defende a concepção escolanovista, porém, em outro extremo, tratam os alunos como iguais, utilizando o mesmo instrumento de avaliação para todos, como propunha a Pedagogia Tradicional.

Os resultados abrem possibilidades a discussões e ações coletivas que abrangem a escola, as famílias, profissionais da saúde e os demais especialistas, no sentido de romper com uma concepção natural do homem. A atenção e o controle voluntário da atenção não devem ser limitadas à seus aspectos orgânicos, mas o resultado de transformações e reestruturações psíquicas, decorrentes de mediações externas, significativas, o que abre caminhos para as contribuições da educação escolar e da prática pedagógica aos alunos diagnosticados ou não com TDAH.

Victor Hugo Jordao C. da Silva. *Bom menino*. Lápis de cor sobre papel A4, 2013.

# Referências

APA - Associação Americana de Psiquiatria. **DSM-IV-TR**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARGOLLO, N. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2003. v. 7. n. 2. p. 197-201.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. São Paulo: Zahar, 2006.

BARKLEY, R. A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para Diagnóstico e Tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEATÓN, G. A. **La persona en lo Histórico-Cultural**. São Paulo: Linear, 2005.

BENCZIK, E. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Atualização Diagnóstica e Terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOARINI, M. L.. **A loucura no leito de Procusto**. Maringá: Dental Press, 2006.

BOCK , A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-104.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1996.

CARVALHO, D. C. de. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores**. 254 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. online. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/thesis.

CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. Petrópolis. Porto Alegre: Vozes/UFRGS, 2002.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. Série Idéias**, n. 23. São Paulo, FDE, 1994, p. 25-31.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

CYPEL, S. **Déficit de Atenção e Hiperatividade e as Funções Executivas**. Atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 3. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EIDT, N. M. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**: diagnóstico ou rotulação? 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural**. Cadernos de Pesquisa**, v. 40. n. 139, p. 121-146. jan./abr. 2010.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L. e TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 523-563.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOLFETO, J. H.; BARBOSA, G. A. Epidemiologia. In: RODHE, L. A. et. al. **Princípios e práticas em TDAH**. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-33.

GUARDIOLA, A. Transtorno de Atenção: aspectos neurobiológicos. In: ROTTA, N. T. et al. **Transtorno da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 285-300.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.

IDUM - Instituto brasileiro de defesa do usuário de medicamentos. **Aumenta em 1.616% o consumo da droga da obediência**. 2009, disponível em: <http://www.idum.org.br/noticia53.html>. Acesso em: 13 jun. 2013.

ISAIAS, M. Hiperactividad: una advertencia sobre la medicalización de niños. **Diario La Capital**, Argentina, 5 mai. 2007. Suplemento Educacion. Disponível em: < http://archivo.lacapital.com.ar/2007/05/05/educacion/noticia_386312.shtml >. Acesso em: 1 mai. 2013.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KAEFER, H. Avaliação psicológica no transtorno de atenção. In: ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. **Transtorno da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 315-328.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**? Campo Grande, Mato Grosso do Sul: Cortez, 2002.

KONDER, L. **O que é dialética**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 68, p. 163-183, 1999.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEFÈVRE, A. B. **Exame Neurológico Evolutivo**. São Paulo: Sarvier, 1976.

LEFÈVRE, A. B.; MIGUEL, M. C. Disfunção Cerebral Mínima aspectos neurológicos: análise de 100 casos. In: LEFÈVRE, A. B.(Org.) **Disfunção Cerebral Mínima**. São Paulo: Sarvier, 1983. p. 1-57 (Série Monografias médicas).

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado). Maringá, Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia, área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

LEONEL, Z. **Contribuição à história da escola pública**. Elementos para a crítica da teoria liberal da educação. 258 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1994.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEWONTIN, R. C.; ROSE, S.; KAMIN, L. J. **Genética e política**. Portugal: Publicações Europa-América, 1984.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

LUZURIAGA, L. **História da educação e pedagogia**. 19. ed. São Paulo: Editora Nacional, 2001.

MARTINS, L. M. **Desenvolvimento do Psiquismo e Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 250 f. Tese (Livre-Docente). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Departamento de Psicologia. Bauru, 2011.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1994. (Livro 1, Volume 1).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MATTOS, P. **TDAH é uma doença inventada**? Disponível em: <http://www.tdah.org.br>. Acesso em: 28 out. 2013.

MENCHISKAIA, N. A**.** El pensamiento. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L. e TEIPLOV, B. M. (Orgs.) **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 232-275.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: 31º Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. **Anais**... Caxambú: Anped, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br>. Acesso em: 1 jun. 2013.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e o TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **Exclusão e inclusão**: falsas dicotomias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NAGEL, L. H. Práticas politico educacionais dos anos 80-90. In: V Seminário nacional de estudos e pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 2001, Campinas. **Anais**... Campinas: Unicamp, 2001.

NAGEL, L. H. Transformações históricas e processos educativos. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. História e memória da educação brasileira, 2002, Natal. **Anais**... Natal: SBHE, 2002, p. 412-413.

ORTEGA, F. et al. A Ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas. **Interface comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, vol. 14, n. 34, p. 499-512, 2010.

PALANGANA, I. C. ; GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.15, n.1, p.111-128, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PETROVSK, A. La atención. In: PETROVSK, A. **Psicología General**: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía. Moscou: Editorial Progreso, 1980, p. 170-187.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. Unidade Teoria e Prática? São Paulo: Cortez, 2005.

POLANCZYK, G. V. **Estudo da prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância, adolescência e idade adulta**. 159 f. Tese (Doutorado). Universidade federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. Porto Alegre, 2008.

*RATIO STUDIORUM*. In: FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

ROHDE, L. A. et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMAN, T. et al. Etiologia . In: RODHE, Luis et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-52.

ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

ROSSI, W. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T. et al. **Transtorno da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 301-313.

RUCKSTADTER, V. C. M. Educação e Economia nos anos de 1990: a ressignificação da teoria do capital humano. In: Seminário Nacional

Estado e Políticas Sociais no Brasil, 2, 2005, Cascavel. **Anais**... **Cascavel**: UNIOESTE, 2005, p. 1-15. Disponível em: < http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

RUDUIT, S. Terceirização/subcontração. In: CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed da UFRGS, 2002, p. 335-340.

SACARRÃO, G. Prefácio. In: LEWONTIN, R. C.; ROSE, S; KAMIN, L. J. **Genética e política**. Portugal: Publicações Europa-América, 1984, p. 9-19.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SILVA, L. C. A contribuição da Higiene Mental para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil. In: BOARINI, M. L. (Org.). **Higiene e raça como projetos**: higienismo e eugenismo no Brasil. Maringá: EDUEM, 2003, p.133-164.

SMIRNOV, A. A; GONOBOLIN, F. N. La atención. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. E.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Orgs.). **Psicologia**. México: Grijalbo, 1969. p. 177-200.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis, R.J: Editora Vozes, 2004.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.) **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. Cap. 1, p. 19-35.

SOUZA, M. P. R. Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. Retornando à patologia

para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: 31º Reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú. **Anais**... Caxambú: Anped, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial> Acesso em: 1 jun. 2013.

SROUFE, A. Ritalin Gone Wrong. **The New York Times**, New Yok, 28 jan. 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/01/29/opinion/sunday/childrens-add-drugs-dont-work-long-term.html>. Acesso em: 01 jun. 2013.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SUCUPIRA, A. C. S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo? **Cadernos Cedes**, Campinas: Unicamp. 1985, n. 15, p. 30-47.

SUCUPIRA, A. C. S. L. A criança Hipercinética. **Jornal de Pediatria**, 1988, v. 54, n. 5, p. 188-196.

TAYLOR, F. W. **Princípios da administração científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas - Tomo V).

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 2000. (Obras Escogidas - Tomo III)

WANDERBROOCK JUNIOR, D. **A educação sob medida**: os testes psicológicos e o higienisno no Brasil (1914 – 45). Maringá: EDUEM, 2009.

WANNMACHER, L. DHDA: correto diagnóstico para real indicação de psicoestimulantes. **Uso racional de medicamentos**: temas selecionados. Brasília, Ministério da Saúde/Organização Pan-Americana de Saúde, v.3, n.10, p.1-6, 2006. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/v3n10_dhda_psicoestimulantes.pdf>. Acesso em 1 jun. 2013.

WERNER JUNIOR, J. **Transtornos Hipercinéticos**: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico. 1997. 224 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, 1997.

Flavia Gurniski Beltrami. *Turbilhão de pensamentos*. Técnica mista sobre papel A4, 2013.

# Apêndices

## APÊNDICE A – Roteiro para a entrevista - Professor

Escola:_______________________________________________________

Série:________________

Período:______________

**1 Dados de identificação.**

Nome:_______________________________________________________

Idade:_______________________________________________________

Sexo:_______________________________________________________

Formação:___________________________________________________

Tempo de atuação no ensino fundamental:_________________________________________________

Tem experiência na educação especial: (   ) sim   (   ) não

**2 Caracterização dos problemas da atenção.**

O que você entende por déficit de atenção?

O que é uma criança atenta para você?

O que é hiperatividade?

O que é uma criança hiperativa para você?

Quais os comportamentos que mais chamam a atenção no aluno?

Como você classifica essa criança? Por quê?

Antes do diagnóstico do médico você a classificaria da mesma forma?

## 3 Sobre o medicamento

Como você descreve a atenção deste aluno?

Antes do uso da medicação:

Após o uso da medicação:

Você sabe qual o medicamento que o aluno toma?

O que você sabe sobre esse medicamento?

Você sabe o tempo do efeito do remédio?

Você conhece os efeitos colaterais?

Você consegue identificar o dia que a criança está sem medicação? Como?

Qual sua atitude frente ao comportamento e atenção da criança quando não está sob o efeito do medicamento?

Antes do diagnóstico você já tinha observado que o aluno apresentava algum tipo de dificuldade?

Qual sua opinião sobre a indicação e o uso do medicamento neste caso?

## 4 Prática Pedagógica.

Você foi orientada a trabalhar com essa criança?

Houve alguma mudança do seu planejamento a partir do diagnóstico deste aluno?

Como você organiza suas aulas?

Você dispõe de recursos para realizar as atividades proposta? Quais?

Qual o tempo destinado a cada atividade? Como são distribuídas?

A criança x realiza a atividade no tempo proposto? Por quê? Cite as atividades.

Tem alguma atividade que ela realiza proporcionalmente a turma?

Como você avalia a aprendizagem de seus alunos? O aluno x é avaliado da mesma forma?

O que o uso do medicamento faz em relação a aprendizagem do aluno?

Quais aspectos da aprendizagem foram favorecidos ou não pelo medicamento?

## APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista – Pais e / ou responsáveis

Escola:______________________________________________________

**1 Dados pessoais**:

Nome:______________________________________________________

Idade: ______________ data de nascimento:______________________

Série: ____________

Ordem cronológica entre os filhos:______________________________

Nome do pai:__________________________________ idade:_______

Profissão:________________________________
Escolaridade:____________________

Nome da mãe:____________________________________ idade:______

Profissão:________________________________
Escolaridade:____________________

Renda familiar: _______________________________________________

**2 Trajeto escolar da criança:**

Sempre estudou na mesma escola?

Motivo da mudança.

Houve reprovação? Em que série?

**3 Problemas de atenção:**

Em que idade o problema foi percebido?

Inicialmente o problema foi sinalizado por quem? Família, professor, escola ou outras pessoas?

**4 Em relação ao diagnóstico de problemas de atenção**

Com hiperatividade ou sem hiperatividade?

O diagnóstico foi emitido por qual profissional?

Atualmente faz tratamento?

Quais as formas de tratamento?

Se fizer uso de medicamento: Qual o medicamento? Como é administrado?

Com o tratamento houve alteração na aprendizagem, no comportamento, na aprendizagem e comportamento?

Houve outro tipo de manifestação? Qual?

Descreva o comportamento da criança antes do uso da medicação.

Descreva o comportamento da criança após o uso da medicação.

A professora comentou sobre alguma mudança de seu filho após a medicação?

Qual a importância que você dá ao medicamento utilizado por seu filho?

Qual a importância que seu filho dá ao uso do medicamento?

Ele sabe porque toma o medicamento? Quem explicou?

Você já se esqueceu de dar o medicamento a ele? Observou diferença?

O que você conhece sobre o medicamento?

No fim semana (período em que não toma medicamento) como é a atenção do seu filho? E durante a semana (quando faz uso do medicamento)?

Como você descreve a atenção de seu filho em casa e nas atividades sociais?

Você buscou ou busca informações sobre o problema? Em quais fontes?

A criança apresenta algum problema de saúde?

## APÊNDICE C – Roteiro para observação em sala

Escola:

Data:

Horário:

Aluno:

Série:

Conteúdo da aula:

**Aluno:**

1. Tempo que permanece com a atenção direcionada à atividade.
2. Tempo que a turma permanece com a atenção direcionada à atividade.
3. Comportamentos apresentados pelo aluno durante a aula (Solicitação do professor, participação em sala, conversas paralelas, disperso).
4. Realização e conclusão de todas as atividades proposta pelo professor.

**Prática pedagógica:**

1. Atividade(s) desenvolvida (s).
2. Tempo utilizado em cada atividade.
3. Organização do conteúdo (planejamento, objetivos e intencionalidade)
4. Materiais utilizados.
5. Postura do professor referente ao aluno observado.

## APÊNDICE D – Formulário para levantamento dos alunos com problemas de atenção

Escola:

Data:

Profissional que forneceu as informações:

| Nome | Idade | Série | Medicamento | Observações |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Lourival Ponce Filho. *Pensamentos **I** e **II**.* Têmpera sobre papel A4, 2013.